Белорусский государственный университет

ЕЖЕГОДНЫЙ СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ПЕДАГОГИ-
КИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

ВЫПУСК 2

МИНСК,
Беларусь
БГУ
2014

Представлены научные статьи, исследующие актуальные проблемы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, лексической семантики, теории и практики перевода, методики преподавания иностранных языков, профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в высшей школе.

Редакционная коллегия:

доктор исторических наук, профессор *В. Г. Шадурский* (гл. ред.);
кандидат педагогических наук, доцент *М. Ф. Арсентьева* (зам. гл. ред.);
доктор педагогических наук, профессор *Е. В. Воевода*;
доктор филологических наук, профессор *Е. Г. Задворная*;
доктор педагогических наук, профессор *И. И. Казимирская*;
доктор филологических наук, профессор *Л. М. Лещева*;
доктор педагогических наук, профессор *Н. Н. Нижнева*;
доктор филологических наук, профессор *Т. В. Поплавская*;
доктор филологических наук, профессор *И. С. Ровдо*;
доктор педагогических наук, профессор *А. П. Сманцер*;
доктор филологических наук, профессор *В. Д. Стариченок*;
доктор педагогических наук, доцент *Л. В. Хведченя*;
кандидат филологических наук, доцент *С. А. Дубинко*;
кандидат филологических наук, доцент *В. И. Дублянский*;
кандидат филологических наук, доцент *И. Н. Ивашкевич*;
кандидат филологических наук, доцент *Е. А. Казанкова* (отв. секр.);
кандидат филологических наук, доцент *Т. В. Караичева*;
кандидат филологических наук, доцент *С. И. Лебединский*;
кандидат педагогических наук, доцент *О. И. Моисеенко*;
кандидат филологических наук *В. В. Черкас*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эффективность работы в высшем учебном заведении определяется как профессиональной, так и личностной зрелостью профессорско-преподавательского состава. Иностранный язык объективно является общественной ценностью, а субъективно для большинства его изучающих – ценностью потенциальной. Снять противоречие между объективно общественным характером иностранного языка как ценности и субъективно личностным смыслом деятельности по овладению им могут следующие факторы: соответствующая методика преподавания иностранного языка; мастерство, личность преподавателя; умение преподавателя проектировать, прогнозировать иноязычный процесс обучения.

Эти современные тенденции отражены в сборнике статей «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков», который инициирован кафедрой германских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета. В сборник включены научные труды профессорско-преподавательского состава всех языковых кафедр факультета международных отношений и вузов партнеров.

Проблемное поле данного выпуска охватывает вопросы коммуникативной компетенции с позиции ее компонентного состава, выделение которого позволяет переосмыслить содержание обучения и акцентировать внимание на профессионально ориентированном учебном процессе. Для практической реализации задач коммуникативного обучения авторы предлагают опираться на межпредметный характер отбора учебно-познавательных заданий и раскрывают их особенности.

Некоторые авторы квалифицируют существенные признаки профессиональных компетенций будущего специалиста в контексте компетентно ориентированного образовательного процесса. Рассматриваются проблемы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, теории и практики перевода, методики преподавания иностранных языков, раскрываются возможности использования межпредметных связей при обучении иностранному языку.

Статьи расположены в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Авторы признательны деканату факультета международных отношений за помощь и поддержку в подготовке сборника.

УДК 811.1/.8(072)

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

М. Ф. Арсентьева

Статья посвящена смешанному обучению. Очерчивается проблемный блок, связанный с понятием «смешанное обучение», описываются его формы, обсуждаются стадии обучения (обучение в классе и онлайн-обучение), постановка заданий. Сделана попытка показать механизмы, на которые опирается смешанное обучение, описаны требования к студентам и преподавателям. Особое внимание уделяется ключевым моментам, таким как: обеспечение технической поддержки, доступа к учебным материалам онлайн и контроля во время проведения такой формы занятий; объединение усилий преподавателей в организации занятий, встреч со студентами.

The article is devoted to “blended learning”. The article has a section outlining problems pertaining to blended learning, describing its forms, various phases of learning (learning in a classroom and on-line learning), and task formulation. The author has made an attempt to show the mechanisms blended learning is based on, and has described student and teacher requirements. Particular attention is devoted to the key issues such as provision of technical support, access to on-line materials, and assessment of learning as well as combining teachers’ efforts to organize learning and meetings with students.

Ключевые слова: смешанное обучение, система электронного обучения, электронные, или цифровые, носители информации, синхронные и асинхронные фазы.

Key words: blended learning, on-line learning, electronic and digital data media, synchronous and asynchronous phases.

Введение. Сегодня интернет прочно вошел в нашу жизнь. Современное образование немыслимо без компьютера и интернета. Большинство школьников и студентов активно используют компьютер и интернет в своей жизни и образовании. Идея «образование через всю жизнь» приводит к необходимости поиска новых методов передачи знаний и технологий обучения. Использование смешанного обучения (Blended Learning) в современном понимании смысла этого термина предполагает применение эффективных «смесей» традиционных и инновационных технологий обучения, учитывающих возможности и эффективность каждой из этих технологий, специфические особенности изучаемых предметных областей, уровень подготовки контингента обучаемых в области инновационных технологий, технические, финансовые и кадровые возможности образовательных учреждений [1].

Blended Learning – смешанное обучение – это форма обучения, сочетающая в себе традиционную форму занятий и современные формы E-Learning. E-Learning (сокращение от англ. Electronic Learning) – система обучения, при котором для предъявления учебных материалов и/или поддержания межличностного общения используются электронные, или цифровые, носители информации [2].

В дидактике нельзя назвать однозначно такое преподавание смешанным, гибридным или комбинированным, так как применяются и другие формулировки. В качестве синонимов для электронного обучения рассматривают онлайн-обучение (интерактивное обучение), дистанционное обучение, мультимедийное обучение, компьютерное обучение. Существует определение, которое дали специалисты ЮНЕСКО: «E-Learning – обучение с помощью интернет- и мультимедиа» [3].

Эти понятия различных форм обучения впервые возникли тогда, когда цифровые средства стали актуальными при изучении иностранных языков. Это свидетельствует о том, что произошли изменения в постановке вопроса. Для классического обучения характерны, в отличие от виртуального, традиционные методы, в которых задействованы два постоянных участника учебного процесса. Смешанное обучение – не только цифровое дополнение к традиционному, но еще и онлайн-фаза как основа процесса обучения. В самом деле, спектр того, что может включать в себя понятие «смешанное обучение», очень велик.

Основная часть. Существует много определений понятия «смешанное обучение». Например, в основе концепции Кранца и Люкинга лежит вопрос экономии времени в образовательном процессе. «Посредством оптимального сочетания и сбалансированного соотношения работы в классе, самостоятельного изучения и использования виртуальных средств, должен быть достигнут повышенный и устойчивый эффект обучения» [4, с.1].

Другой подход рассматривает смешанное обучение как форму образовательного процесса, подразумевающую комбинированную работу в классе и за компьютером (в режиме онлайн или в режиме онлайн и офлайн) и имеет разные варианты» [5, с. 2]:

- Курс смешанного обучения также может проходить онлайн. В начале такого курса необходимо организовать встречу, на которой произойдет знакомство участников друг с другом и с ходом занятий. На протяжении учебы студенты работают на учебных платформах длительное время онлайн. В завершение курса возможна еще одна встреча, где будут представлены результаты работы.

- Курс смешанного обучения может также представлять собой курс, где обучающийся или преподаватель используют дополнительно к основному курсу онлайн-форум, на котором участники между сессиями могут обсудить различные темы (по содержанию курса).

Очень важно, чтобы в процессе смешанного обучения было четко определено, какой курс имеется в виду.

На медийном уровне различают следующие способы использования цифровых средств [6, с. 104]:

- дистрибутивный: учебные материалы доступны на цифровых носителях;

- интерактивный: между участниками осуществляется интерактивная связь (например, обучающийся выполняет задания и получает анализ выполненной работы от преподавателя, т. е. существует обратная связь);

- совместный: онлайн-взаимодействие обучающихся заключается в том, что они проводят совместную работу с другими учащимися виртуально, используя предложенные технологии.

В процессе смешанного обучения можно выделить три важных этапа работы [7, с. 178]:

Во-первых, это выявление форм организации, которые характерны как для традиционного занятия, так и занятия онлайн:

- занятия, где используются современные компьютерные технологии (электронная почта, чаты, форумы или все вместе в рамках одной учебной платформы);

- занятия, на которых работа в классе и виртуальное обучение чередуются.

Во-вторых, это организация деятельности:

- осуществление доступа к информации и обмен данными;

- обеспечение асинхронной и синхронной коммуникаций.

В-третьих, определение различных методов обучения, которые могут применяться как во время проведения традиционного занятия, так и онлайн. Они варьируются от прямых инструкций по интерактивному обучению до самоорганизующихся звеньев.

Выделим четыре различных дидактических сценария электронного обучения [7, с. 176]. Первые три сценария можно отнести к смешанному обучению.

Первый сценарий. Обучение иностранному языку осуществляется в классе, дополнительно в учебном процессе применяются современные компьютерные технологии – студенты ищут информацию в интернете, расширяют свои навыки путем выполнения упражнений закрытого или открытого типов, используя онлайн-грамматики, словари, соответствующие программы и т. д. В результате студенты получают анализ проделанной ими работы и рекомендации. Таким образом, осуществляется анализ ошибок путем обратной связи.

Второй сценарий. Обучение иностранным языкам происходит в классе, но дополняется онлайн-компонентами (использование интернет-коммуникационных технологий). Студенты получают по электронной почте или на учебной платформе домашние задания, посылают готовые работы преподавателю, преподаватель комментирует работы, исправляет ошибки и отправляет этот вариант студентам на доработку. Обучающиеся могут общаться с преподавателем с помощью веб-сайтов (блоги), по электронной почте или на форумах и т. д. Опыт такого общения не характерен для традиционного занятия.

Третий сценарий. Компоненты обучения иностранным языкам в классе и онлайн-компоненты чередуются и тесно связаны между собой. Группа студентов, например, вступает в виртуальное общение с другой группой. На занятиях обсуждается план совместной работы, темы. Само общение происходит за пределами занятия: каждый обучающийся по необходимости общается онлайн, участники языковых курсов встречаются каждые четыре недели, а в остальное время работают самостоятельно с учебным материалом или над проектами.

Четвертый сценарий. Учебный процесс осуществляется не в классе, а онлайн. Студенты работают самостоятельно с учебными материалами в интернете под руководством преподавателя. Возможен вариант посещения обучающимися виртуальной классной комнаты, где они будут не только находиться под наблюдением преподавателя, но и активно сотрудничать и общаться между собой, работая при этом в группах или парах. Личный контакт присутствует только во время консультации или во время встречи обучающихся в учебном центре самостоятельного изучения.

Насколько реалистичны подобные сценарии? Не представляют ли они опасности? Необходимо взвесить все преимущества и недостатки работы с цифровыми медиа в процессе изучения иностранного языка. Безусловно, необходимо учитывать такую опасность, так как нередко новые идеи становятся независимыми, и это де-факто приводит к дидактической де-

градации. Изучение иностранных языков с использованием цифровых медиа может стать причиной дидактического регресса. И это произойдет: а) если будет отсутствовать электронная база упражнений и заданий для конкретных задач обучения; б) если основной задачей станет сокращение штата преподавателей. Есть риск, что привлекательность нового со временем исчезнет. Поэтому необходимо постоянное обновление медиасредств. Медиасредства и инструменты должны, во-первых, применяться целенаправленно в заданиях, обучении и контексте, а во-вторых, должна быть внутренняя связь между содержанием, заданиями и медиасредствами. Несмотря на эти возможные риски целесообразно проявлять интерес и к чему-то новому в образовании. Смешанное обучение делает образовательный процесс захватывающим и мотивирует студентов к учебе.

При исследовании преимуществ и потенциала обучения в классе и онлайн ни в коем случае нельзя проводить черту между двумя этими уровнями. Они различаются синхронными и асинхронными стадиями контакта [8]. Постоянный личный контакт имеет больше граней и преимуществ, чем медиаконтакт.

Во время синхронного обучения все участники одновременно находятся в виртуальной комнате и могут задавать вопросы своему преподавателю на занятии. Данный вид имеет сходство с классическим обучением в университете. Отличие в том, что участники онлайн-обучения удалены друг от друга, преподаватель не может увидеть, все ли его внимательно слушают. Успех зависит от сознательности студента.

Асинхронное обучение – это система электронного обучения, при котором студент черпает информацию из онлайн-источников или электронных носителей информации (CD, DVD, флешки, подкасты и скринкасты, электронные учебные курсы, всевозможные курсы на CD, блоги). При асинхронном обучении ответственность обучающегося выше, чем при синхронном.

Согласно исследованиям Дж. Макдональд [5, с. 45–54], потенциал асинхронных стадий или компонентов заключается в том, что у обучающихся больше времени уходит на рефлекссию, т. е. анализ, и они имеют более широкий доступ к ресурсам. Использование комбинированной формы занятий имеет свои преимущества, потому что студент может получить целенаправленную помощь от преподавателя, учебный процесс методически грамотно структурирован, работа в классе выполняет роль связующего звена.

Один из центральных вопросов в дидактике при обсуждении вопроса смешанного обучения – какие методы, виды заданий и социальные формы коммуникации больше подходят традиционному занятию, а какие онлайн-обучению. Можно согласиться с тем, что для самостоятельной работы (с самокорректирующими упражнениями) более приемлемо изучение учебного

материала онлайн, а для традиционного обучения характерно интерактивное общение всех участников.

Обсуждая возможности смешанного обучения, следует обратить внимание на следующие моменты:

достаточно ли оснащена материальная база для проведения занятий онлайн;

насколько хорошо и дидактически рационально используется вспомогательный учебный материал. Необходимо критически подходить к выбору упражнений и заданий для изучения иностранного языка с использованием цифровых медиа.

Авторская программа Hot Potatoes [9] – это простой в освоении инструмент для предоставления заданий закрытого типа. Но мнимая свобода интернета на ранней стадии может привести к тому, что обучающиеся потратят много времени на безрезультатные поиски нужной информации.

К инструментам, которые служат для создания и представления текстов и медиасредств, относят классические компьютерные программы, программы в форме кооперативных редакторов, с помощью которых создаются, обрабатываются и редактируются тексты онлайн совместно с коллегами, а также все приложения, которые служат для изготовления и изменения веб-сайтов, подкастов, видеоклипов, цифровые считывающие устройства [10].

Среди коммуникационных устройств различают синхронные и асинхронные инструменты. Наряду с такими уже известными асинхронными инструментами, как электронная почта и форум, есть и другие инструменты – блоги, Википедия, Wiki. В области синхронных инструментов существуют простые текстовые чаты, часто называемые «текстовый чат», голосовые чаты (например, интернет-телефон), синхронные кооперативные редакторы, которые наряду с чатами, видео/аудио передачей имеют доступ к интерактивной доске и документам.

На разных онлайн-стадиях коммуникационные инструменты могут выполнять различные функции. Важно, чтобы инструменты использовались функционально: участники обучения могут получить сообщение сразу (например видео- или аудиоконференция) или с опозданием (по электронной почте, на форуме, в блоге или Wiki). Выбор спонтанного прослушивания текста или импровизированной речи, чтение текстов за определенное время или письменная обработка текста зависят от дидактической модели. Учебные платформы, такие как Moodle, предлагают интегрировать многие из вышеназванных инструментов в учебную среду.

Остановимся на роли преподавателя. На основе исследований Дж. Макдональдс [5, с. 22–26] преподавателям необходимо при смешанном обучении обращать внимание на следующие моменты:

- систематическая поддержка студентов с целью укрепления доверия;

- выявление формы диалога, при котором учитываются индивидуальные потребности учащихся;
- возможность фокусировки индивидуумов на группу или курс (с помощью синхронных инструментов).

Для преподавателей важно определить цели, содержание и временные рамки работы со студентами. Целесообразно организовать учебный процесс так, чтобы можно было отвечать на определенные вопросы студентов не по электронной почте каждому отдельно, а в сжатом виде на форуме часто задаваемых вопросов.

Одним из преимуществ преподавательской деятельности является то, что преподаватель во время онлайн-стадии может дать студентам время на обдумывание. Однако такой подход имеет свои плюсы и минусы. Для обучающихся – это положительный момент в процессе обучения. Они могут войти в контакт с преподавателем в любое время, возможна своевременная реакция и правильная поддержка со стороны преподавателя при выполнении задания. С точки зрения преподавательской деятельности такой подход может привести к перегрузкам преподавателя; например, если во время онлайн-обучения 20 студентов выполняют 2 задания, которые требуют по три ответа от каждого, то преподаватель должен прочитать как минимум 120 ответов.

Не следует думать, что с использованием цифровых средств учебный процесс станет менее затратным и трудоемким. Также иллюзия считать, что обучающиеся превращаются в самоучек, которым не требуется помощь преподавателя.

Какая же роль отводится студентам? Предполагается, что они должны владеть как высокой медиаграмотностью, так и критическим мышлением, что позволяет им судить о качестве информации, найденной в интернете. При этом от студента ожидается высокий навык письма. Однако многие обучающиеся соединяют медиаграмотность в большей степени со спонтанными высказываниями, содержащими много ошибок. Интерактивное общение в чатах, по электронной почте, по IMS и SMS, где быстрота выполнения важнее орфографической и грамматической правильности, может выработать у студентов привычку неправильного употребления слов и фраз. Также важную роль играет совместная работа в группе. Таким образом, виртуальное обучение требует не только медиаграмотного преподавателя, но и студентов, способных применять современные онлайн-технологии для общения и обучения.

Как организовать работу с онлайн-упражнениями [11, 12]?

На первой стадии необходимо методически грамотно организовать учебный процесс. На этой ступени центральное место занимает доступ к онлайн-системе. Преподаватель должен быть уверен в том, что студенты

готовы приступить к работе в виртуальном мире. Начало работы на учебной платформе выглядит несложно. Студентам достаточно дать простое задание с целью выяснить, могут ли они найти заданные упражнения и аудиозаписи. Одновременно важно мотивировать обучающихся к такому виду работы. Для этого можно использовать блоги и форумы, в которых студенты размещают свои работы. Таким образом члены группы ближе знакомятся друг с другом и с языковым материалом. Преподавателю необходимо проработать выполненные упражнения, выделить важные аспекты, обратить внимание на общее и различия, представить удавшиеся формулировки. Положительным моментом является правильная постановка заданий. Это систематизирует изучение языка. Причем задание необходимо сформулировать так, чтобы каждый смог определить содержание своей работы.

Вторая стадия включает групповую коммуникацию студентов между собой. Задача преподавателя заключается в том, чтобы обратить внимание студентов на положительные и отрицательные стороны онлайн-коммуникации. Это приведет к открытости в отношениях, к честности и дружелюбию. Поэтому в начале этой фазы целесообразно применять творческие задания и игровые моменты. Очень важно подчеркнуть, что уровень сложности заданий не должен быть высоким, чтобы не отпугнуть студентов и придать стимул к работе. Все студенты должны активно работать. Ни в коем случае не нужно исправлять ошибки на форуме. Если есть какие-то вопросы, следует выяснить их непосредственно со студентом, индивидуально, например отправив ему электронное письмо. Проблемы, которые возникают часто, можно обсуждать со всеми слушателями во время традиционных занятий. Если мы добьемся того, что студенты смогут общаться онлайн, если письменная коммуникация станет для них чем-то само собой разумеющимся, то можно считать, что база для такой работы создана.

На третьей стадии предполагается самостоятельная подготовка. Обмен информацией по содержанию обучения может осуществляться студентами как с преподавателем, так и между собой. Целью данного шага является не сбор информации, а интерактивная коммуникация. При постановке задач необходимо ознакомить обучающихся с критериями оценки и выбора онлайн-упражнений. Это могут быть поисковые задания, работа с веб-страницей (заполнение анкет, опрос, тест, E-cards) или обработка WebQuests. Кроме того, им можно предложить задания на понимание прочитанного или прослушанного текста. Такие задания служат для производства текста, для углубления грамматического материала, для закрепления лексического минимума. Необходимо обращать внимание на то, чтобы студенты получили отзыв на выполнение задания. Обмен информацией онлайн в различной форме имеет большое преимущество, так как обучающиеся сами могут определить свой темп работы. Студенты, которые

не всегда успевают выполнить задание на традиционном занятии, успешно справляются с онлайн-упражнениями, не находясь под давлением времени.

Для четвертой стадии характерно выполнение общего задания. Совместное решение задач, реакция на выполненную работу другого, умение разобраться и прийти к единому мнению – все это требует социальной компетентности. В качестве общего задания может послужить составление онлайн-текста, когда учащиеся находятся в разных местах и выполняют упражнения в разное время. Для выполнения такого задания студенты должны владеть не только социальной, медиативной, но и медийной компетенциями. Когда студенты впервые выполняют такие упражнения, можно предложить им тексты:

- где они должны придумать концовку, при этом каждый имеет свою определенную часть текста;

- где указывается только тема и первое предложение;

- где дана определенная тематика, своего рода лексикон.

Получив первый опыт в выполнении совместных работ, они могут внедрять результат в дальнейший процесс (в форме маленьких презентаций).

На конечной стадии углубляются и расширяются компетенции, полученные ранее. Задача обучающихся – систематизация своих знаний. А преподаватели только инициируют и поддерживают этот процесс. При этом необходимо уважать всех членов группы, т. е. видеть в каждом студенте личность, которая хочет обогатить свои знания, но и имеет право на критику.

Закключение. Важно отметить, что виртуальное обучение не заменит традиционного занятия, оно его обогатит. Поэтому смешанное обучение является структурированным, целесообразным, ориентированным внедрением новых технологий в обучение, а также использованием творческих видов работ, мотивирующих обучающихся. Нельзя упускать из виду и эмоциональный аспект. Готовность к учебе, сам процесс обучения зависят от эмоций. Поэтому задача преподавателя в том, чтобы создать благоприятный учебный климат и в виртуальном мире.

Библиографические ссылки

1. *Rozett A., Фрази P. B.* Возможности смешанного обучения // e-Learning World. 2006. № 1. С. 50–60, 84–90.

2. <http://modempedagog/tesaurus>

3. <http://e.mail.ru/messages/inbox>

4. *Kranz D., Lüking B.* Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung [Electronic recourse]// Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2005. 10/1. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/docs/KranzundLueking2005.pdf>

5. *Macdonald J.* Blended Learning and Online Tutoring, Planning Learner Support and Activity Design. Aldershot : Gower, 2008.

6. *Reinmann G.* Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning // Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. München : Oldenbourg, 2004. S. 101–118.

7. *Schulmeister R.* Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. München : Oldenbourg, 2003.

8. *Зобов Б. И., Этко И. Г.* Корпоративное обучение: состояние и тенденции развития // Тр. Междунар. науч.-метод. симпозиума «Информатизация общего, педагогического и дополнительного образования». Мальта, 2006. С. 214–226.

9. <http://www.hotpotatoes.de>

10. *Rösler D.* Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008 // DaF. 2008. 35/4. S. 373–389.

11. *Kerres M., Ojstersek N., Petschenka A.* Lernaufgabenaufgaben gestalten. Lerner aktivieren mit didaktisch sinnvollen Lernaufgaben. In: Hohenstein, Andreas Handbuch E-Learning. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst. 2004. <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/lernaufgaben-ke-petla.pdf>

12. *Salmon G.* Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen. Zürich, 2004.

Поступила в редакцию 14.02.2014

УДК 811.161.3'373.74

КАТЭГАРЫЗАЦЫЯ ПАРАМЕТРЫЧНЫХ ХАРАКТАРЫСТЫК АБ'ЕКТАЎ У БЕЛАРУСКАЙ І АНГЛІЙСКАЙ ФРАЗЕАЛАГІЧНАЙ КАРЦІНЕ СВЕТУ: ПАРАЎНАЛЬНА- СУПАСТАЎЛЯЛЬНЫ АСПЕКТ

В. А. Арцёмава

У артыкуле дадзены параўнальна-супастаўляльны аналіз беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў з метрычнай семантыкай. Агульнай рысай фразеалагічнай рэпрэзентацыі метрычных уласцівасцей у даследаваных фразеасістэмах выступае адлюстраванне неэталонных якасцей аб'ектаў і гендэрных стэрэатыпаў. Нацыянальна-спецыфічныя асаблівасці рэпрэзентацыі параметрычных характарыстык выяўляюцца ў несупадзенні: аб'ектаў для вымярэння, стрыжневых кампанентаў фразеалагізмаў, звязаных з нацыянальна-культурнымі рэаліямі, і метрычных прататыпаў, што абумоўлена культурна-гістарычнымі і геаграфічнымі ўмовамі пражывання беларусаў і англічан.

The article is devoted to the comparative analysis of the Belarusian and English idioms with metric semantics. A common characteristic of phraseological representation of the metric properties are non-standard characteristics of objects and gender stereotypes. National specific features are divergences in objects for measurement, core components associated with ethno-cultural realities and metric prototypes. All these convergences are determined by historical and geographical conditions of the Belarusians and the British.

К л ю ч а в ы я с л о в ы: метрыка, нацыянальная спецыфіка, фразеалагічная семантыка, фразеалагічная адзінка, гендэрны стэрэатып.

К e y w o r d s: metric, national specificity, phraseological semantics, phraseological units, gender stereotypes.

Уводзіны. Метрычнасць звязана з успрыманням прасторы чалавекам як канечнай і дыскрэтнай: аб'екты, што яе нападуняюць, суадносяцца адзін з адным і падаюцца параўнанню па сваіх фізічных параметрах. Яны маюць даўжыню, шырыню і вышыню і канцэптуалізуюцца як трохмерныя геаметрычныя сутнасці. А. Пуанкарэ мяркуе, што вытокі трохвымернасці караняцца ў асаблівасцях чалавечага ўспрымання, бо чалавек лепш прыстасаваны да існавання ў трохмернай, а не двухмернай або чатырохмернай прасторы [1].

Асноўная частка. Метрычнасць прадстаўлена 54 беларускімі і 36 англійскімі фразеалагічнымі адзінкамі (ФА), размеркаванымі па наступных фразеасемантычных групам: **памер, даўжыня, глыбіня і кантынуальнасць.**

Памер. Як паказаў аналіз беларускага і англійскага фактаграфічнага матэрыялу, аб'екты могуць быць *вялікімі, малымі*, а таксама *аднолькавага памеру*.

Вялікім можа быць:

а) чалавек (беларус. *вярста каломенская* 'чалавек вельмі высокага росту' [2, с. 273], англ. *a long / big drink of water* – літаральна 'высокі струмень вады' – 'чалавек вельмі высокага росту' [3];

б) дрэвы і расліны (беларус. *гамоніць / гаворыць з небам* [2, с. 293], англ. *be high as the sky* – літаральна 'быць высокім як неба' [3] са значэннем 'вельмі высокі, выгоністы; пра лес, дрэвы, расліны').

Разам з семай 'вялікі' ў беларускіх і англійскіх фразеалагізмах актуалізуюцца наступныя дадатковыя семы:

а) 'дужы, валодае неабмежаванымі фізічнымі магчымасцямі' (беларус. *хоць у плуг запрагай* [4, с. 464], англ. *built like a tank* – літаральна 'са складам як танк' – 'магутнага складу, моцны' [5]);

б) 'ганарлівы' (беларус. *не бачыць ног за пузам* 'пра тоўстага, ганарлівага чалавека' [6, с. 363], *a fat cat* – літаральна 'тоўсты кот' – 'таўстапузы, ганарлівы' [3]).

Малы памер аб'ектаў прадстаўлены 15 беларускімі і 8 англійскімі ФА. Аналіз вобразных складнікаў беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў

гэтай падгрупы паказаў, што для рэпрэзентацыі вышэйадзначанай метрычнай характарыстыкі сярод трох асноўных мадэляў канцэптуалізацыі і катэгарызацыі прасторы чалавекам – антрапаморфнай (human body part model), зааморфнай (zoomorphic model) і тэраморфнай як прадстаўлення аб пэўным наземным арыенціры (landmark model) [7] – выкарыстоўваецца часцей зааморфная метафара. У якасці прататыпа маленькага памеру, пад якім мы разумеем цэнтральны член катэгорыі з максімальна значнымі ўласцівасцямі, у беларускай і англійскай фразеасістэмах выступаюць насякомыя (беларус. з *камароў / камарыны нос* ‘невялікі па колькасці і памерах’ [2, с. 108], англ. *knee-high to a mosquito* – літаральна ‘па калена камару’ – ‘вельмі нізкага росту, вельмі малы’ [8, с. 402]), земнаводныя (беларус. *жабе па калена* ‘вельмі нізкага росту, вельмі малы’ [4, с. 540]), птушкі (беларус. з *вераб’іны нос* ‘невялікі па колькасці і памерах і пад.’, *варона ў дзюбе панесці можа* [4, с. 108], англ. *knee-high to a duck* – літаральна ‘качцы па калена’ – ‘вельмі нізкага росту, вельмі малы’ [8, с. 402]), млекакормячыя (англ. *knee-high to a jackrabbit* – літаральна ‘трусу па калена’ – ‘вельмі нізкага росту’ [3]).

Увогуле беларускія і англійскія ФА са значэннем ‘вялікі’ або ‘малы’ выклікаюць у моўцы іронію па прычыне адхілення метрычных характарыстык аб’екта ад агульнапрынятых нормаў і параметраў і ў фразеалагічных слоўніках суправаджаюцца паметамі *іранічнае (ironical)* або *жартаўлівае (humorous)*.

Аднолькавы памер у нашай выбарцы прадстаўлены пяццю беларускімі і адным англійскім фразеалагізмамі: беларус. *адзін пад адзін / адна пад адно / адно пад адно* [2, с. 63], *адзін у адзін* [2, с. 63], *лоб у лоб* [2, с. 660], *як адзін* [2, с. 660], *як на падбор* [4, с. 134], англ. *two / three etc of a kind* (літаральна ‘два, тры аднаго тыпу’) [3] ‘амаль ці зусім аднолькавыя па сіле, росце’. Аб’екты, аднолькавыя па памеры, успрымаюцца назіральнікам як люстрана сіметрычныя, калі аб’ект пры аперацыі адлюстравання пераходзіць у сябе. Сіметрыя – гэта гармонія, правільнае фізічнае і духоўнае развіццё, што адпавядае вызначаным фізіялагічным і сацыякультурным нормам пэўнай моўнай супольнасці. З гэтай прычыны беларускія і англійскія ФА са значэннем ‘аднолькавы па памеры’ маюць дапаўняльную сему ‘адборныя, падабраныя па велічыні і якасці’, атрымліваюць станоўчую канатацыю і падаюцца ў слоўніках з паметай *адабралны*.

Глыбіня ёсць адлегласць ад паверхні да дна аб’екта. Гэта метрычная характарыстыка прадстаўлена толькі адной беларускай і адной англійскай ФА: беларус. *вераб’ю па калена* ‘вельмі мелка, неглыбока’ (у рэчцы, ручаі і пад.) [2, с. 540] і англ. *up to one’s knees* ‘вельмі мелка, неглыбока’ [8, с. 402].

Даўжыня – лінейны памер прадмета ў гарызантальным кірунку. Гэта характарыстыка прадстаўлена адной беларускай ФА *на жабін скок* і адной англійскай ФА *no distance at all* [8, с. 206] са значэннем ‘вельмі малы

па даўжыні’ [4, с. 402]. У англійскім фразеалагізме значэнне ‘кароткі’ маніфестуецца праз адмаўленне: *Oh, it’s no distance at all up by the path, only a few moments* (D. Pearson) ‘Ой, гэта зусім **недалёка** па сцещы, толькі некалькі хвілін’. У беларускай ФА падобная семантыка ствараецца параўнаннем са скачком жабы – зямнаводнай істоты з адносна кароткімі канечнасцямі. Яна не можа скачыць на вялікую дыстанцыю: *Пазнасіў снапы, мой ты добры муж, з нашай постаці – што на жабін скок, змалацілі мы іх у два цапы* (Я. Сіпакоў).

Нязначная колькасць ФА са значэннем даўжыні (гарызанталь) у параўнанні з колькасцю ФА са значэннем вышыні (вертыкаль) дазваляе зрабіць выснову пра прыярытэт вертыкальных прасторавых вымярэнняў над гарызантальнымі ў жыцці і свядомасці беларускай і англійскай моўных супольнасцей.

Побач з метрычнай семантыкай беларускія і англійскія ФА адлюстроўваюць гендарныя стэрэатыпы, пад якімі мы разумеем абагульнення ўяўленні пэўнай моўнай супольнасці аб нарматыўных паводзінах мужчын і жанчын, іх знешнім выглядзе – своеасаблівыя эталоны мужнасці/жаночкасці. Аналіз беларускага і англійскага фразеалагічнага матэрыялу паказаў, што эталонамі мужнасці з’яўляюцца моцны склад цела, шырокія плечы, высокі рост. Гэта паказчыкі вялікай фізічнай сілы і вынослівасці, што дазваляюць не толькі рабіць складаную і цяжкую працу, але і карыстацца поспехам у процілеглага полу, што значна павышае шанцы перадачы ўласных генаў сваім нашчадкам: *Марыя Міхайлаўна ўважліва аглядзела рослага правадніка. Касы сажань у плячах. Волат* (У. Мясэвіч). *I should imagine he’s pretty strong – he’s built like a tank* [5] ‘Я мяркую, што ён даволі моцны – **здоровы як танк**’. Высмейваюцца адвіслы жывот, лішняя вага, як у наступных кантэкстах: *I sam ён тоўсценькі як кадзь, І нізкі, і кругленькі* (Я. Колас). *He ate till he was as big around as a molasses barrel* [3] ‘Ён снедаў, пакуль не стаў тоўстым **як кадзь для патакі**’; *Хоць дзяўчаты былі, як гаворыцца, у **цэле**, але ж добрых дзесяць дзён... яны не бачылі ў вочы мяса* (Г. Марчук). *Stephanie had always been on the heavy side for her 5 ft 4 ins (1.6 m) frame* [9] ‘Стэфані заўсёды была ў **цэле** пры росце 5 футаў 4 дзюйма ці 1,6 метра’.

Нацыянальна-спецыфічныя рысы ўспрымання і рэпрэзентацыі метрычных характарыстык у беларускай і англійскай фразеасістэмах праяўляюцца ў неспадазненні:

1) аб’ектаў для вымярэння. Напрыклад, беларускія ФА *Бог семярым нёс ды аднаму дастаўся/удзяліў* [4, с. 321] і *на дваіх рос, аднаму дастаўся* [4, с. 321] маюць значэнне ‘вельмі вялікі’ і ўжываюцца для апісання носа. У англійскай фразеасістэме акцэнтуюцца ўвага на вялікім аб’ёме ягадзіц (англ. *broad in the beat* – літаральна ‘шырокі як карабель’ – ‘таўстазяды’ [10, с. 40]);

2) стрыжнёвых кампанентаў, звязаных з нацыянальна-культурнымі рэаліямі. Напрыклад, англійская ФА *as fat as an alderman* (літаральна ‘тоўсты

як член савета’) ‘тоўсты, поўны, з брушкам’ [11] мае ў сваім складзе лексему *alderman* са значэннем ‘член савета раёна’. Мяркуецца, што гэты чалавек займае высокую пасаду, мае шмат грошай, добра харчуецца і таму можа быць таўсцейшым за іншых. Відавочна, што сацыяльны статус аб’екта як вобразнай асновы ФА істотна ўплывае на ўспрыманне яго метрычных уласцівасцей: чым вышэйшы сацыяльны статус аб’екта, тым больш значным становіцца яго памер. У беларускіх ФА як *кадзь / кадушка* ‘поўны, тоўсты, укармлены, сыты’ [6, с. 223–224] і як *плаха* ‘вялікі па памерах’ [6, с. 409] апорныя кампаненты адлюстроўваюць рэаліі жыцця беларускага народа: *кадзь* – вялікая драўляная пасудзіна з клёпак, сцягнутых абручамі для заквашвання капусты і інш. [12, с. 262], *плаха* – кавалак расколатага ўздоўж бярвяня;

3) метрычных прататыпаў. У англійскай фразеасістэме прататыпамі маленькага памеру выступаюць фальклорныя героі: англ. *Tom Thumb* ‘хлопчык з пальчык’ [8, с. 754] – герой англійскай народнай казкі «Гісторыя Хлопчыка-з-Пальчык» [13], *Jack Sprat* – маленькі ростам герой англійскага верша для дзяцей [14, с. 238]. У беларускай фразеасістэме – гэта нацыянальна-спецыфічныя адзінкі вымярэння даўжыні: *аршын* ‘0,7112 м’ (беларус. *аршын з шапкай* ‘вельмі малы, невысокі, нізкарослы’ [2, с. 91]) і *паўвярышка* ‘2,22 см’ (беларус. *ад гаршка паўвярышка* ‘вельмі нізкі, малы ростам’ [4, с. 196]).

Кантынуальнасць. Адным з тыпаў метрычных уласцівасцей аб’ектаў выступае іх абмежаванасць або бязмежнасць у прасторы. Вобразнай асновай беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў групы кантынуальнасць з’яўляецца здольнасць назіральніка ацэньваць і вымяраць участак прасторы зрокавым аналізітарам: *Наколькі хапала вока, зямля была ў сіняватай музе* (У. Паўлаў). *The road stretched into the distance as far as the eye could see* [15] ‘Дарогі цягнуліся ўдалячынь, **наколькі хапала вока**’. Нягледзячы на адсутнасць у беларускім сказе дзеяслова зрокавай перцэпцыі *бачыць*, ён лёгка аднаўляецца кантэкстам: *Наколькі хапала вока, (‘было бачна, што’) зямля была ў сіняватай музе* (У. Паўлаў).

Прымета бязмежнасці першапачаткова звязана з тыпам ландшафту, на якім пражывае тая ці іншая этнічная група. Як правіла, характарыстыку бяскончасці або працягласці атрымліваюць кантынуальныя ландшафтныя аб’екты: *лес, поле, стэп, луг, мора, дол, даліна, акіян* і пад.

Пераважны тып прыроднага ландшафту тэрыторыі, на якой пражывае пэўная моўная супольнасць, вызначае дамінантную прасторавую характарыстыку. Для рускага чалавека – гэта бязмежнасць і неабсяжнасць прасторы [16, с. 75–78]. Прастора ў моўнай свядомасці немцаў, наадварот, уяўляецца больш акрэсленай і закрытай, чым у рускай моўнай карціне свету [17, с. 24] з прычыны наяўнасці прыродных горных межаў.

Даследчыкі М. І. Канюшкевіч і Л. М. Чумак мяркуюць, што беларускай свядомасці не ўласцівая прасторавасць мыслення, аб’ёмнасць, вышыня,

бясконцаць у такой ступені, як для рускага чалавека [18, с. 79], паколькі «беларус — прыхільнік да лакалізацыі свайго месца, сакралізацыі сваёй малой радзімы» [19, с. 22]. Разам з тым праведзены намі аналіз беларускіх і англійскіх ФА са значэннем ‘бязмежная прастора’ паказаў, што беларусам і англічанам таксама ў значнай ступені ўласціва цяга да адкрытай, нічым не абмежаванай прасторы — «гэта калі лёгка дыхаецца, нішто не душыць, не бянтэжыць, калі можна пайсці куды заўгодна, калі ёсць дзе разгуляцца на волі, дзе чалавек адчувае сябе свабодна і добра» [16, с. 76]. Бязмежная прастора асацыіруецца са свабодай і ацэньваецца назіральнікам станоўча. Закрытая прастора з межамі, наадварот, уяўляецца небяспечнай, часта звязана з адсутнасцю магчымасці весці актыўнае сацыяльнае жыццё і суправаджаецца негатыўнай ацэнкай моўцы (беларус. *у чатырох сценах* [4, с. 476], англ. *within four walls* [8] са значэннем ‘не выходзячы з дому, з памяшкання’).

У беларускай свядомасці закрытасць прасторы звязана з абмежаванасцю зямельных рэсурсаў (беларус. *як старой бабу сесці* ‘вельмі мала; звычайна пра зямлю’ [2, с. 389]). У англійскай фразеасістэме прасторавая абмежаванасць звязана з паняццем асобнай прасторы. Англійскія ФА *ride / sit / travel bodkin* (літаральна ‘сядзець як шыла’) ‘сядзець уціснутым паміж двума пасажырамі’ [11] і *sit on the thin edge of nothing* (літаральна ‘сядзець на вузкім краі нічога’) ‘з цяжкасцю змяшчацца’ [20, с. 238] адлюстроўваюць важнасць захавання асобнай дыстанцыі ў англамоўнай культуры і адлюстроўваюць негатыўнае стаўленне моўцы да таго, хто яе парушае.

Аднак у беларускай ФА *свет цесны* [4, с. 476] і яе англамоўным эквіваленце *it's a small world* (літаральна ‘свет — маленькі’) [5] са значэннем ‘у любым месцы можна нечакана сустрэцца са знаёмым’ прасторавая абмежаванасць выконвае важную функцыю. Яна дапамагае людзям сустрэцца, чаго б яны ніколі не маглі зрабіць, калі б навакольны свет быў бясконцы.

Заклучэнне. У беларускай і англійскай фразеасістэмах адлюстроўваюцца не сіметрычныя якасці аб’екта, а тыя характарыстыкі, што імкнуцца да свайго максімуму або мінімуму. Яны ўспрымаюцца як адхіленні ад нарматыўных паказчыкаў і суправаджаюцца неадабральнай або іранічнай канатацыяй. Нацыянальна-спецыфічныя рысы праяўляюцца ў выбары аб’ектаў, што атрымліваюць памеравую характарыстыку, звязаных з нацыянальна-культурнымі рэаліямі стрыжнёвых кампанентаў, а таксама метрычных прататыпаў, што абумоўлена культурна-гістарычнымі і геаграфічнымі ўмовамі пражывання беларусаў і англічан. Кантынуальнасць прасторы ў беларускай і англійскай фразеасістэмах вызначаецца магчымасцямі назіральніка ахапіць межы працяглага аб’екта зрокавым аналізатарам і тыпам дамінантнага прыроднага ландшафту. Бязмежнасць асацыіруецца са свабодай і атрымлівае станоўчую канатацыю ў адрозненне ад прасторавай абмежаванасці, якая

ўспрымаецца негатыўна і характарызуецца адмоўнай ацэнкай у беларускай і англійскай лінгвакультурах. Нацыянальная спецыфіка праяўляецца несупадзеннем прычыны абмежаванасці прасторы: у беларусаў – гэта недахоп зямельных рэсурсаў для гаспадаркі, для носьбітаў англійскай мовы абмежаванасць прасторы вызначаецца межамі асобаснай прасторы назіральніка.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Пуанкаре А.* Почему пространство имеет три измерения: пер. с фр. М., 1983. С. 430–438.
2. *Лелешаў І. Я.* Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. Т. 1. А–Л. Мінск : БелЭн, 2008.
3. *Spears R.* McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs [Electronic resource]. 2011. URL : <http://www idioms.thefreedictionary.com>
4. *Лелешаў І. Я.* Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. Т. 2. М–Я. Мінск : БелЭн, 2008.
5. Cambridge Idioms Dictionary [Electronic resource]. URL : <http:// idioms.thefreedictionary.com>
6. Фразеалагічны слоўнік мовы твораў Я. Коласа / склад. : А. С. Аксамітаў. Мінск : Навука і тэхніка, 1993.
7. *Heine B.* Cognitive Foundations of Grammar. New York : Oxford Univ. Press, 1997.
8. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер [и др.]. М. : Рус. яз., 1995.
9. The British National Corpus [Electronic resource]. Oxford, 2010–2012. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>
10. *Long Th. H.* Longman Dictionary of English Idioms. London : Longman, 1987.
11. Новый большой англо-русский словарь = New English-Russian dictionary : в 3 т. / ред. : Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова. М. : Рус. яз., 1993–1994. Т. 3. [Электронный ресурс]. URL : <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan-term-110511.html>
12. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. Мінск : Бел. энцыкл., 1996.
13. *Opie I. A.* The Classic Fairy Tales. New York : Oxford Univ. Press, 1980.
14. The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes. New York : Oxford Univ. Press, 1997.
15. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. 2012. URL : <http://www.cambridge.org/dictionary/british>
16. *Шмелев А. Д.* Русская языковая модель мира: материалы к словарю. М. : Языки славян. культуры, 2002.
17. *Шамне Н. Л.* Сопоставительное освещение семантики немецких и русских глаголов движения в аспекте интерпретации категории пространства : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20. ; Волгогр. гос. ун-т. Казань, 2000.
18. *Канюшкевіч М. І.* Моўная карціна свету беларуса : на матэрыяле мастацкіх параўнанняў // Славянские народы и их культура в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. / Мозыр. гос. пед. ин-т [и др.] ; редкол.: В. И. Коваль (отв. ред.) [и др.]. Гомель, 1996. С. 76–80.

19. Чумак Л. Н. Синтаксис русского и белорусского языков в аспекте культурологии. Минск, 1997.

20. Большой англо-русский фразеологический словарь. М. : Рус. яз., 2005.

Паступіла ў рэдакцыю 10.09.2013.

УДК (811.111 + 811.161.3)'44

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННО БОЛЬШОГО КОЛИЧЕСТВА В БЕЛОРУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЯХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Е. П. Маяк, О. А. Артёмова

В статье анализируются белорусские и английские лексические квантитативные компоненты, реализующие значение неопределенно большого количества в первичной номинации. Исследование проведено на материале паремиологических текстов структурно разнотипных языков. Авторами выявляются типологически общие черты восприятия количества, а на их фоне — национально-специфические особенности, которые подчеркивают уникальность количественных представлений каждого этноса. Результаты компаративного исследования лексических квантитативных единиц на материале белорусских и английских паремий предоставят важный материал для выявления механизмов образного освоения количества в наивной картине мира белорусов и англичан.

The article is dedicated to the comparative analysis of lexical quantitative components that objectify the meaning of indefinitely large quantity in primary nomination. The study was carried out on Belarusian and English proverbs. The author identifies common, universal features of quantity perception that provide an understanding between people of different linguacultures, on the one hand, and national-specific features that highlight the uniqueness of quantitative representation of each ethnic group, on the other hand. In perspective, the results of comparative research of lexical quantitative elements on the material of Belarusian and English proverbs will provide important material for understanding the mechanisms of development of image mastering of quantity and identifying the mechanisms that underlie quantity categorization and verbalization.

К л ю ч е в ы е с л о в а: неопределенное количество, вербализация, квантификатор, национальная специфика, паремия, семантика.

К e y w o r d s: indefinite number, verbalization, quantifier, national specificity, proverb, semantics.

Введение. Все виды и формы материи характеризуются количественной определенностью. Познание количественного аспекта предмета своеобразно отображается в категориях и понятиях. Понятийная категория квантитативности получает выражение в семантике языка, объективируясь средствами различных уровней языка. Языковые средства вербализации квантитативных представлений демонстрируют особенности восприятия количества определенным этносом под влиянием экстра- и внутрилингвистических факторов. В белорусской лингвистике и литературоведении языковые средства выражения категории квантитативности анализируются в работах П. В. Верховя [1], М. А. Жидовича [2], А. И. Наркевича [3], А. Е. Супруна [4], А. И. Чабярук [5]. Однако категория квантитативности в белорусском языке в сопоставлении с неблизкородственными языками пока не стала предметом исследования ученых.

Основная часть. Оценка неопределенно большого количества предметов и явлений действительности представлена лексическими средствами первичной номинации. Семантический анализ паремиологических текстов (136 белорусских и 299 английских пословиц) выделил 6 белорусских и 9 английских квантитативных единиц, реализующих эксплицитное значение неопределенно большого количества. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Белорусские и английские компоненты
со смысловой нагрузкой неопределенно большого количества**

Номинация	Группы компонентов	Белорусские компоненты, частотность	Английские компоненты, частотность
первичная номинация	квантификаторы	<i>многа</i> (99), <i>шмат</i> (16), <i>багата</i> (12)	<i>many</i> 'многие, многочисленные; много' (140), <i>much</i> 'много' (113), <i>mickle</i> 'большое количество' (18), <i>plenty</i> 'изобилие; достаток; большое количество, много' (12), <i>great</i> 'большой, значительный, многочисленный' (11), <i>a (great) deal of</i> 'большое количество, масса, куча, ворох' (2)
	лексемы и фразы с семой 'число', не осложненной коннотациями	<i>не адзін</i> (5), <i>не раз</i> (3), <i>ліку не мае</i> (1)	<i>multitude</i> 'множество, большое число; масса' (1), <i>number</i> 'число, количество' (1), <i>myriad</i> 'несметное число, мириады' (1)

Лексические средства первичной номинации неопределенно большого количества в белорусских и английских поговорках представлены: 1) квантификаторами (3 белорусских и 6 английских); 2) лексемами и фразами, содержащими сему 'число', не осложненную коннотациями (3 белорусских и 3 английских).

1. Под квантификаторами, или кванторными словами, или кванторами, мы понимаем слова и фразы, используемые для передачи количественного значения чего-либо. Языковые единицы белорус. *болей*, *больш* и англ. *more* 'более многочисленный, значительный', *most* 'наибольшее количество; большая часть' рассматриваются нами как варианты лексем белорус. *многа* и англ. *many* 'многие, многочисленные; много' / *much* 'много'. Анализ фактического материала (127 белорусских и 296 английских поговорок) выявил следующие характеристики квантификаторов, реализующих неопределенно большое количество:

а) положительная оценка неопределенно большого количества в случаях, когда определяемое ими количество приносит пользу, является выгодным: *Шмат снегу – шмат хлеба* [6, с. 55]. *На дзяды многа яды* [6, с. 170]. *Не саромся пытаць: болей спытаеш – болей спазнаеш* [6, с. 532]. *Багата вясна кветкамі, а восень палеткамі* [6, с. 77]. *Many hands make light work* – буквально 'Много рук делают работу легкой' – 'о важности оказания помощи' [7, с. 204]. *Much travel is needed to ripen a man's rawness* – буквально 'Большое количество путешествий делает человека зрелым, опытным' – 'путешествия расширяют кругозор человека' [8, с. 265]. *The more the merrier* – буквально 'Чем больше людей, тем веселее' [9, с. 216]. *Busiest men find the most leisure time* – буквально 'Самые занятые люди находят больше всего свободного времени' – 'о результатах усердия человека' [9, с. 69]. *Money does mickle, but money does more* – буквально 'Интерес делает много, а деньги – больше' – 'о могуществе денег' [9, с. 549]. *Great gain makes work easy* – буквально 'Большой доход делает работу легкой' – 'о ценности прибыли, дохода' [8, с. 109]. *If you rock the cradle empty then you shall have babies plenty* – буквально 'Если качаешь пустую колыбель, то будешь иметь много детей' – 'народная примета; заговор' [8, с. 255];

б) отрицательная оценка неопределенно большого количества, когда наличие или проявление неопределенно большого количества чего-либо рассматривается как нежелательное явление: *Хто языком штурмуе, не шмат наваюе* [10, с. 568]. *Лепш крыху (крышку) зрабіць, чым багата нагаварыць* [10, с. 299]. *Хто многа гаворыць, той прагаворыцца да ліхога канца* [6, с. 386]. *Больш немачы, як помачы* [6, с. 372]. *Many frosts and many thows make many rotten yowes* – буквально 'Большое количество морозов и оттепели приведут к большому количеству испорченных овец' – 'народная примета о погоде' [9, с. 509]. *Much meat, much malady (many maladies)* – буквально

‘Много мяса, много болезни (болезней)’ – ‘о привычках здорового питания’ [9, с. 549]. *Who more than he is worth does spend, he makes a rope his life to end* – буквально ‘Кто тратит больше, чем он сам стоит, укорачивает веревку своей жизни’ – ‘о вреде непомерных трат’ [8, с. 249]. *He that does most at once, does least* – буквально ‘Тот, кто делает большое количество работы за один раз, выполняет меньше всего работы’ – ‘о вреде слишком большого усердия в работе’ [8, с. 70]. *Mickle ado, and little help* – буквально ‘Много суеты и мало помощи’ [9, с. 530]. *There’s no great loss without some gain* – буквально ‘Не бывает большой потери без какой-либо прибыли’ – ‘из неудачной ситуации человек может извлечь пользу’ [7, с. 195]. *Plenty breeds pride* – буквально ‘Изобилие порождает надменность’ – ‘о причине возникновения гордыни’ [8, с. 214]. *A little fire burns up a great deal of corn* – буквально ‘Маленькой огонь сжигает большое количество зерна’ – ‘о возможной опасности незначительных вещей’ [9, с. 469].

Семантический анализ показал, что в белорусских пословицах, в отличие от английских, неопределенно большое количество, реализуемое квантификаторами, чаще оценивается отрицательно, нежели положительно. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Употребительность квантификаторов
неопределенно большого количества с положительной
и отрицательной коннотациями в белорусских и английских паремиях**

коннотация	квантификаторы	
	белорусский язык (частотность)	английский язык (частотность)
положительная	47 (37,3 %)	166 (56,1 %)
отрицательная	79 (62,4 %)	130 (43,9 %)

Данные, приведенные в табл. 2, свидетельствуют, что специфическим для белорусов является неодобрительное отношение к большому количеству чего-либо: человек должен довольствоваться малым и знать меру в реализации своих желаний. В английских же паремиях, наоборот, наблюдается преобладание положительной оценки кванторных слов неопределенно большого количества над негативной их оценкой. Следовательно, для англичан – чем больше, тем лучше.

Значение, реализуемое белорус. *шмат* и англ. *many* ‘много’ (с исчисляемыми существительными) и *much* ‘много’ (с неисчисляемыми существительными), усиливается словами *вельмі* и *too* ‘слишком’, несущими отрицательную оценку названного количества, поскольку подразумевается

чрезмерное превышение некоторого принятого эталона количества для данного объекта. Выход же за рамки нормы, как правило, воспринимается негативно: *Не думай вельмі шмат* [6, с. 234]. *Too many cooks spoil the broth* – буквально ‘Слишком много поваров портят бульон’ – ‘говорится о несогласованности действий людей или тогда, когда, надеясь друг на друга, каждый относится безответственно к чему-либо’ [8, с. 133]. *Too much knowledge makes the head bald* – буквально ‘От чрезмерного количества знаний голова лысеет’ – ‘много будешь знать – скоро состаришься’ [11, с. 9].

Компоненты белорус. *болей* (*больш*) и англ. *more* ‘более многочисленный, значительный’ предполагают некоторое сравнение в сторону увеличения с уже названным или подразумеваемым количеством: *Чым далей у лес, тым болей (больш) дроў* [10, с. 591]. *There are more men threatened than stricken* – буквально ‘Больше людей, которым угрожают, чем которых избивают’ – ‘о пустых угрозах’ [8, с. 257]. Обращают на себя внимание конструкции, описывающие параллельное изменение количества двух сравниваемых объектов (9 белорусских и 12 английских паремий): *Дзе больш прыходу, там больш расходу* [6, с. 478]. *The more you get, the more you want* – буквально ‘Чем больше имеешь, тем больше хочется’ – ‘о жадности людей’ [7, с. 216].

Английская лексема *many* сочетается с именами, называющими некоторые дискретные сущности. Характерно для пословиц сочетание типа *many a man (one)*: *Many a man sings that a wife home brings; wist he want be brought, weep he might* – буквально ‘Многие поют о том, какую жену в дом привели; если бы они знали, что в дом принесли, заплакали бы’ – ‘о нежелательности брака’ [9, с. 508]. *Many a one says well that thinks ill* – буквально ‘Многие говорят хорошо о чем-либо, хотя думают плохо’ – ‘о лицемерных людях’ [9, с. 508], где *many* согласуется с существительным в единственном числе, подчеркивает идею множественности единичных объектов, каждый из которых в отдельности обладает определенным свойством, указанным в паремии.

Выражая в основном понятие неопределенно большого количества, компонент *many* ‘много’ в пословицах может дополнительно передавать значение обобщения, приближаясь по смыслу к таким словам, как *all* ‘все’, *every* ‘каждый’, и им подобным. Это особенно заметно, когда *many* ‘много’ расположено в начале высказывания и не является членом оппозиции, определяющей основной смысл паремии, как, например, в пословицах *Many a man serves a thankless master* – ‘Много людей служат неблагодарному хозяину’ – ‘про плохих хозяев’ [9, с. 508]. *Many a good cow has a bad calf* – ‘У многих коров есть плохой теленок’ – ‘о наследственных чертах человека’ [8, с. 27].

Параллельно с *many* ‘много’ в английских паремиях широко употребляется компонент *much*, так же соотносящийся с понятием неопределенно большого количества и определяющий недискретные сущности: *A little labour, much health* – буквально ‘Немного труда, много здоровья’ – ‘о важности такого качества, как усердие’ [8, с. 68].

Употребление англ. *most* ‘наибольшее количество; большая часть’ указывает на максимальное проявление количества или качества описываемых объектов: *The busiest man finds the most leisure* – ‘Самый занятой человек находит больше всего свободного времени’ – ‘кто хорошо работает, у того и досуг приятнее’ [12].

Первичную номинативную функцию, значение ‘неопределенно большое количество’, в 9 белорусских и 3 английских паремиях несут также лексические средства, в которых эксплицитно или имплицитно присутствует сема ‘число’, не осложненная коннотациями (белорус. *не адзін, не раз, ліку не мае*; англ. *multitude* ‘множество, большое число; масса’, *number* ‘число, количество’, *myriad* ‘несметное число, мириады’): *Гулі не аднаго ў ланці абулі* [10, с. 147]. *З вялікай любасці не раз кій паламаець косці* [6, с. 51]. *Багаты абы-што ханае, бо свайго ліку не мае* [6, с. 423]. *Charity covers a multitude of sins* – буквально ‘Подаяние скрывает многие грехи’ – ‘о способности загладить свои грехи’ [7, с. 50]. *There is safety in numbers* – ‘Безопасность в количестве’ – ‘безопаснее действовать сообща’ [9, с. 276]. *Of the myriad vices lust is the worst* – буквально ‘Из несметного количества пороков, вожделение – самый худший’ – ‘о вреде похоти’ [8, с. 167].

Заключение. Сопоставительное исследование лексических способов эксплицитной репрезентации неопределенно большого количества в паремиологических текстах двух структурно разнотипных языков выявило наличие типологически общих и национально-специфических черт. Общим для белорусских и английских пословиц является положительная оценка неопределенно большого количества в случаях, когда определяемое ими количество приносит пользу. Как в белорусских, так и в английских паремиях неопределенно большое количество может рассматриваться как нежелательное явление и в этом случае получает отрицательную оценку со стороны говорящего. Значение реализуемое белорус. *шмат* и англ. *many* ‘много’ (с исчисляемыми существительными) и *much* ‘много’ (с неисчисляемыми существительными) усиливается словами *вельмі* и *too* ‘слишком’, несущими отрицательную оценку названного количества, поскольку подразумевается чрезмерное превышение некоторого принятого эталона количества для данного объекта. Кроме того, компоненты белорус. *болей* (*больш*) и англ. *more* ‘более многочисленный, значительный’ предполагают некоторое сравнение в сторону увеличения с уже названным или подразумеваемым количеством. Первичную номи-

нативную функцию, значение ‘неопределенно большое количество’, в белорусских и английских поговорках несут также лексические средства, в которых эксплицитно или имплицитно присутствует сема ‘число’, не осложненная коннотациями.

Национально-специфическим для белорусских поговорок является неодобрительное отношение к большому количеству чего-либо: человек должен довольствоваться малым и знать меру в реализации своих желаний.

Особенностью английского языка является преобладание положительной оценки количественных слов неопределенно большого количества над негативной их оценкой. Помимо этого, английская лексема *many*, согласуясь с существительным в единственном числе, подчеркивает идею множественности единичных объектов, каждый из которых в отдельности обладает определенным свойством, указанным в поговорке.

В перспективе результаты компаративного исследования лексических средств объективации неопределенно большого количества на материале белорусских и английских поговорок предоставят важный материал для выявления механизмов образного освоения количества в народной картине мира белорусов и англичан.

Библиографические ссылки

1. *Вярхоў П. В.* Лічэбнік у беларускай мове : параўнальна з рус. і ўкр. мовамі. Мінск : Выд-ва БДУ, 1961.
2. *Жыдовіч М. А.* Назоўнік у беларускай мове : у 2 ч. Мінск : Выд-ва БДУ, 1969. Ч. 1: Адзіночны лік.
3. *Наркевіч А. І.* Назоўнік: граматычныя катэгорыі і формы. Мінск : Выд-ва БДУ імя У. І. Леніна, 1976.
4. *Супрун А. Е.* Общая характеристика семантики количества // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность / под ред. А. В. Бондарко. СПб. : Наука, 1996.
5. *Чабырук А. І.* Лічэбнік у беларускіх гаворках. Мінск : Навука і тэхніка, 1977.
6. Прыказкі і прымаўкі ў дзвюх кнігах / пад рэд. А. С. Фядосік. Мінск : Навука і тэхніка, 1976.
7. *The Oxford Dictionary of Proverbs.* Oxford : Oxford University Press, 2008.
8. *The Penguin Dictionary of Proverbs.* London : Penguin Books Ltd, 2000.
9. *The Oxford dictionary of English proverbs.* Oxford : The Clarendon Press, 1992.
10. *Лепешаў І. Я.* Тлумачальны слоўнік прыказак. Гродна : ГрДУ, 2011.
11. *Кусковская С. Ф.* Сборник английских пословиц и поговорок. Минск : Высш. шк., 1987.

12. 1000 English Proverbs and Sayings [Electronic resource]. UL.to, 2008. Mode of access: <http://ebookbrowse.com/1000-english-proverbs-and-sayings-tmp4e87b130-pdf-d168698681> (date of access: 2.05.2013).

Поступила в редакцию 11.09.2013

УДК 811.111'367.622.15

НЕИНФОРМАЦИОННЫЕ КАУЗАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ И ИХ АГЕНТИВНЫЕ ПРОИЗВОДНЫЕ

А. Ф. Дрозд

Рассматривается соотношение семантического класса каузативных неинформационных глаголов с их агентивными производными. На основании корреляционного анализа семантических характеристик неинформационных глаголов и образованных от них имен деятеля автор предпринимает попытку выявить типы глагольных лексических единиц, наиболее активно участвующих в формировании имен деятеля в современном английском языке.

The article considers the semantic class of causative non-informative verbs, which are productive of *nomina agentis* in the modern English language. On the basis of the correlation analysis of semantic characteristics of non-informative verbs and their agentive derivatives the author attempts to determine the types of lexical verbal units which are more productive in the formation of agentive nominals in the modern English language.

К л ю ч е в ы е с л о в а: категория имен деятеля, словообразовательные модели, семантические классы неинформационных глаголов, агентивные производные, корреляция, каузативный фактор.

К e y w o r d s: the category of agentive nominals, word-formative models, semantic classes of non-informative verbs, *nomina agentis*, correlation, causative factor.

Введение. На современном этапе развития науки к наиболее важным междисциплинарным, комплексным проблемам следует отнести проблему человека и различных сфер его деятельности, находящую отражение в языке в виде семантической категории имен деятеля. Данная категория является одной из наиболее спорных в современной лингвистике.

Понятие *nomina agentis* не определяется лингвистами однозначно, поскольку широкая и емкая семантическая категория, стоящая за этим понятием, охватывает разнородные участки языковой системы. К на-

стоящему времени понятие *nomina agentis* стало более усложненным, что является отражением и усложненной деятельности человека, и усложненного видения самого человека как субъекта деятельности. Развитие лингвистической мысли на основе многих исследований, проведенных в различных языках, привело к возникновению многочисленных лингвистических трактовок *деятеля*, отражающих те или иные его стороны или аспекты (1; 2; 3; 4; 5 и др.).

В настоящем исследовании за деятеля принимается любой субъект (одушевленный или неодушевленный), оказывающий как интенциональное, так и неинтенциональное воздействие на некоторый объект, имеющее результатом реальное или потенциальное изменение состояния данного объекта.

Основная часть. Опираясь на то, что категория деятеля основана и детерминирована понятием деятельности, представляющей собой активное воздействие на объект и вызывающей или предполагающей его возможные изменения, мы разработали следующую методику выявления категории имен деятеля в современном английском языке. Ее краеугольным камнем является каузативный глагол как языковое выражение – эталон деятельности.

В состав неинформационных глаголов входят онтологические и энергетические глаголы. Онтологические глаголы выражают экзистенциальные состояния, посессивность/наличие, социальные процессы, темпоральные характеристики, квантитативные характеристики. Энергетические глаголы обозначают различные состояния и преобразования физической энергии: пространственные соотношения, в том числе движение, местонахождение, становление и изменение формы, структуры, физические и физиологические процессы и т. д.

Как показали результаты анализа, онтологические глаголы нейтральны к производству имен деятеля, тогда как энергетические глаголы отрицательно соотношены с данным деривационным показателем. На этом основании данные классы глаголов объединяются в единый макроклас *неинформационных глаголов*. Тем самым общая классификационная схема приобретает в нашем исследовании вид семантической привативной оппозиции, т. е. такой, при которой один маркированный класс информационных глаголов характеризуется наличием некоторого дифференциального семантического, а другой – немаркированный (неинформационных глаголов) – отмечен его отсутствием (Сильницкий [10]).

В качестве такого признака признается наличие или отсутствие в составе глагольного значения информационного семантического компонента, который бы дифференцировал виды переработки информации в психике. Совершенно ясно, что маркированным членом названной

оппозиции выступает семантический макрокласс информационных глаголов. Энергетические и онтологические глаголы образуют более широкий и в то же время менее однородный по составу немаркированный класс, который состоит из 3031 единицы, что составляет 72,38 % от общего списка глаголов (4174 ед.). Глаголы данного макрокласса характеризуются негативной корреляцией с производными именами деятеля ($r = - .22$).

Но важно еще раз отметить, что конкретные подклассы неинформационных глаголов по-разному соотносятся с исследуемыми дериватами. Особый интерес представляет дальнейшее рассмотрение семантической структуры имен деятеля и производящих их неинформационных глаголов, которые имеют положительный коэффициент корреляции с этими дериватами.

Глаголы физического состояния – самые многочисленные в составе неинформационного семантического макрокласса (21,5 % от общего количества глаголов). У 48,6 % данных глаголов обнаруживаются дериваты со значением деятеля. Следовательно, коэффициент корреляций положительный и составляет 10. Сама же физическая характеристика может относиться как к воздействию, так и к результирующему состоянию.

I. Следующие имена деятеля являются производными от глаголов, выражающих физическое воздействие: *boxer* ‘боксер’, *grubber* ‘археолог, ведущий раскопки’, *builder* ‘строитель’, etc.

Исходные глаголы этого типа выражают определенное физическое воздействие субъекта на объект, но не эксплицируют состояние субъекта, являющееся результатом этого воздействия.

В ряде случаев исходные глаголы в свою очередь являются производными от существительных, обозначающих материальный предмет (инструмент), посредством которого субъект осуществляет воздействие на объект. Здесь отглагольный дериват обозначает два каузирующих фактора:

- а) одушевленный субъект действия, выражаемый суффиксом -er;
- б) неодушевленный инструмент, выступающий в роли вспомогательного каузирующего фактора и обозначаемый корнем слова.

II. Вычлняются производные имена деятеля, образованные от глаголов, выражающих физическое результирующее состояние объекта, но не эксплицирующих конкретное воздействие как причину этого состояния.

III. Третью группу образуют имена деятеля, производные от глаголов, обозначающих как физическое воздействие, так и физическое результирующее состояние. Иначе говоря, глаголы данного типа (как и их дериваты) содержат двойную физическую характеристику: *digger* ‘землекоп; экскаватор’, *reaper* ‘жнец; жатка’, etc.

Некоторые исходные глаголы оказываются производными от существительных, обозначающих материал, посредством которого вызывает-

ся результативное состояние объекта. И соответствующие имена деятеля включают в свою семантическую структуру значение как субъекта, выражаемого суффиксом, так и материала, выражаемого корнем: *plasterer* 'штукатур; скульптор, использующий гипс', etc.

Семантическое поле экзистенциальных глаголов характеризуется более четко выраженной антонимичной структурой, чем семантическое поле глаголов физического состояния.

По этому критерию глаголы данного типа подразделяются на:

а) позитивно-экзистенциальные, выражающие «каузирование существования» объекта (*create* 'порождать, производить; создавать, творить'), etc.;

б) негативно-экзистенциальные, выражающие «каузирование несуществования» объекта (*destroy* 'разрушать, рушить, сносить; ликвидировать; стирать с лица земли').

По другому критерию экзистенциальные глаголы, как и глаголы физического состояния, различаются в зависимости от эксплицитной выраженности или невыраженности конкретного способа каузации результирующего экзистенциального состояния.

В соответствии с вышеприведенными критериями агентивные дериваты от экзистенциальных глаголов допускают группировку их следующим образом:

I. Имена деятеля от экзистенциальных глаголов, имплицитующих физическое воздействие: а) позитивно-экзистенциальные исходные глаголы: *baker* 'булочник, пекарь,' etc.; б) негативно-экзистенциальные глаголы: *extinguisher* 'гаситель; огнетушитель', etc.

Таким образом, экзистенциальные имена деятеля данного типа включают значения физической характеристики, что сближает их с именами деятеля, рассмотренными выше.

II. Имена деятеля от экзистенциальных глаголов, имплицитующих физиологическое воздействие:

а) позитивно-экзистенциальные исходные глаголы: *breeder* 'скотовод; селекционер; производитель (животное)';

б) негативно-экзистенциальные исходные глаголы: *killer* 'киллер, убийца'.

III. Имена деятеля от экзистенциальных глаголов, имплицитующих информационное воздействие:

а) позитивно-экзистенциальные глаголы: *legislator* 'законодатель; член законодательного органа';

б) негативно-экзистенциальные глаголы: *revoker* 'тот, кто отзывает, объявляет недействительным'.

Вышеприведенные примеры иллюстрируют производность имен от глаголов речи. Примером агентивных дериватов от неречевых информационных глаголов может служить: *composer* ‘композитор; автор, сочинитель’.

Имена деятеля этого типа (как и порождающие их глаголы) сочетают в своей семантической структуре информационные и неинформационные компоненты значения.

IV. Имена деятеля от глаголов существования с неэксплицированным способом воздействия и обобщенно-недифференцированным результативным экзистенциальным состоянием:

а) позитивно-экзистенциальные исходные глаголы: *founder* – ‘основатель, учредитель’;

б) негативно-экзистенциальные исходные глаголы: *eradicator/-ant* ‘радикальное средство (для уничтожения чего-л.); инструмент для прополки’.

Структура семантического поля движения, как и предыдущих неинформационных семантических полей, определяется пересечением двух привативных семантических оппозиций, отображающих: выраженность или невыраженность конкретного способа воздействия; позитивный или негативный характер результирующего состояния.

Маркированным подклассом первой оппозиции выступают глаголы (и их агентивные дериваты), выражающие в основном физическое воздействие субъекта на объект. По второй оппозиции различаются исходные глаголы (и соответствующие дериваты), каузирующие либо движение объекта (позитивные глаголы движения), либо прекращение такового (негативные глаголы движения).

I. Имена деятеля от глаголов, эксплицирующих конкретный способ воздействия:

а) позитивные исходные глаголы в большинстве случаев имеют в основе своей семантики физическое воздействие. Естественным образом данный подкласс пересекается с подклассом физического состояния: одна и та же лексическая единица относится к семантическому подклассу «физическое состояние» по способу воздействия и к подклассу «движение» по результативному состоянию (*pitcher* ‘рабочий, складывающий (что-л.); грузчик’).

В ряде случаев исходный глагол предстает в качестве производного от существительного с инструментальным значением: *carter* ‘возчик; ломовой извозчик’, etc. Иногда же каузирующий фактор имеет характер не физического, а какого-то иного типа воздействия: движения (*conductor* ‘кондуктор (трамвая, автобуса); проводник; погонщик; дирижер’), коммуникации (*inviter* ‘тот, кто приглашает в гости’). Значение движения часто выступает в сочетании с компонентами социального (*invader* ‘захватчик, оккупант; посягатель’), оценочного (*raider* ‘участник налета, набега,

облавы; налетчик; мародер'), структурного (*separator* 'тот, кто разделяет, отделяет, разъединяет') характера;

б) негативные исходные глаголы.

Имена деятеля от них выражают, как правило, физическое воздействие, имеющее своим результатом прекращение движения объекта: *catcher* 'кетчер, принимающий (в бейсболе)', *trapper* — 'охотник, ставящий капканы'.

II. Имена деятеля от глаголов движения, не эксплицирующих конкретный способ воздействия:

а) позитивные исходные глаголы: *starter* 'приступающий к какому-л. занятию человек; стартер, судья, дающий сигнал к началу забега; спортсмен на старте';

б) негативные исходные глаголы: *stopper* — 'стопор; стопорный механизм; ограничитель', etc.

Семантическое поле глаголов формы/структуры характеризует-ся (хотя и в меньшей степени, чем экзистенциальное) антонимической структурой. Позитивные глаголы выражают различные виды созида-ния некоторой формы отдельного объекта или структуры соотношений между несколькими объектами (*sharpen* 'заострять, обострять; ускорять'; *compress* — 'сжимать; сдавливать', etc.). Негативные глаголы означают различные виды нарушения или уничтожения некоторой формы/структуры (*mix* 'мешать, смешивать(ся)').

По критерию выраженности/невыраженности способа воздействия исходные глаголы и их агентивные дериваты подразделяются на следующие типы:

I. Имена деятеля, имплицитующие физическое воздействие на объект:

а) от позитивных исходных глаголов формы/ структуры: *mixer* 'смеситель, смешивающий аппарат; мешалка; миксер; бармен (человек, который смешивает напитки); звукооператор, звукорежиссер';

б) от негативных исходных глаголов формы/структуры: *crusher* 'возмутитель спокойствия; полисмен, полицейский; дробилка';

II. Имена деятеля, имплицитующие информационное воздействие на объект: *classifier* 'классификатор, систематизатор; сортировщик; сепаратор'.

Немногочисленная группа этих имен деятеля сочетает информаци-онные и неинформационные семантические характеристики.

III. Имена деятеля от глаголов, не эксплицирующих способ воздействия:

а) позитивные исходные глаголы формы/структуры: *organizer* 'орга-низатор, устроитель', *transformer* 'преобразователь; трансформатор', etc.;

б) негативные исходные глаголы формы/структуры: *ripper* 'инстру-мент для взламывания сейфов, потрошитель (убийца, распарывающий тела своих жертв)'.

Заключение. Как видно из рассмотренного материала, основным типом неинформационного воздействия является физическое. А его результатом может быть физическое состояние; его существование/несуществование; изменение формы/структуры объекта или же его движение. Можно утверждать, что физическое воздействие играет такую же ядерную роль в сфере неинформационных процессов, какую коммуникативное (в первую очередь – речевое) воздействие играет в информационной области. Приведенные данные со всей очевидностью свидетельствуют о том, насколько семантически неоднородной оказывается исследуемая категория субъектов каузативного действия. Производные, образуемые от глаголов различных семантических классов, «наследуют» субкатегоризацию внутри семантического класса и соответственно формируют определенные подклассы и группы внутри единой, казалось бы, семантической категории. Наполнение или количественная представленность подклассов и групп, как отмечалось ранее, детерминирована устанавливаемыми между глаголами и производными от них именами коррелятивными зависимостями.

Осуществленный в пределах данной статьи анализ дает возможность сформулировать ряд суммирующих выводов, которые излагаются ниже. Немаркированный макрокласс неинформационных глаголов в целом отрицательно соотносится с производными именами деятеля. Относительно рассматриваемых имен подклассы неинформационных глаголов образуют три группы:

- положительно коррелирующих с производными именами деятеля (глаголы физического состояния, существования, движения, формы/структуры);
- нейтральных по отношению к исследуемым дериватам (глаголы наличия, физиологического состояния, количественной, временной характеристики);
- отрицательно реагирующих на образование имен деятеля (глаголы социального состояния, местонахождения).

Физическое воздействие играет ядерную роль в сфере неинформационных глаголов и их агентивных дериватов, аналогичную роли коммуникативного (речевого) воздействия в информационной сфере.

Библиографические ссылки

1. *Архипов И. К.* Семантика производного слова английского языка : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1984.
2. *Позднякова Е. М.* Категория имен деятеля и пути её синхронного развития в когнитивном и номинативном аспекте : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999.

3. *Бондарко А. В.* О структуре грамматических категорий. М. : Вопр. языкознания, 1981. № 6.
4. *Карацук П. М.* Аффиксальное словообразование в английском языке. М. : Высш. шк., 1975.
5. *Шахрай О. Б.* К вопросу о суффиксальной полисемии и омонимии (на материале субстантивного суффикса -ег в современном английском языке). М. : Филол. науки, 1969.
6. *Колшанский Г. В.* Контекстная семантика. М. : Наука, 1980.
7. *Кубрякова Е. С.* О связях между лингвистикой текста и словообразованием // Лингвистические проблемы текста. Науч. труды МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 217. М., 1983.
8. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: роль языка в познании мира. М. : Яз. славян. культуры, 2004.
9. *Сильницкий Г. Г.* Семантические классы глаголов в английском языке. Смоленск : СГПИ им. К. Маркса, 1986.
10. *Сильницкий, Г. Г.* К проблеме соотношения семантических и формальных признаков английских глаголов // Семантика английского глагола в соотношении с признаками различных языковых уровней. Смоленск : СГПИ им. К. Маркса, 1988.
11. *Уфимцева А. П.* Семантика слова. М. : Наука, 1980.

Поступила в редакцию 10.01.2014

УДК 81.02

МЕТАФОРИЧНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РИТОРИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ (КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ)

С. А. Дубинко

Исследуются вопросы метафоричности англоязычного дискурса как средства эффективного речевого воздействия в двух аспектах: риторики, т. е. с точки зрения выбора стратегий и тактик речевого поведения, и учета коммуникативной специфики той или иной культуры. Метафоричность рассматривается как важное средство риторического воздействия в широком понимании термина «риторика», а метафора/риторическая фигура — как языковое явление, отражающее базовый когнитивный механизм. Лингвистический анализ данного явления показывает, что в современном англоязычном дискурсе оно носит многоступенчатый характер, а его изучение может значительно повысить нашу компетентность относительно коммуникативной специфики той или иной культуры.

The article studies metaphor as a means of effective communicative impact in the English discourse in two aspects: rhetorical, i. e. in the aspect of the choice of strategies and tactics of speech behavior on the one hand, and the communicative nature of this or that culture – on the other. The phenomenon of metaphor is considered as an important means of rhetorical impact in a broad meaning of the term “rhetoric”, and metaphor/rhetorical figure is regarded as a linguistic phenomenon which reflects the basic cognitive mechanism. The linguistic analysis of this phenomenon shows that metaphor in modern English discourse has a multi stage character. It is underlined that the study of this complex phenomenon can promote our competence with regard to the communicative nature of this or that culture.

Ключевые слова: концептуальная метафора, стертые метафоры, англоязычный дискурс, риторика, стратегии и тактики речевого поведения, кросс-культурный аспект.

Keywords: conceptual metaphor, conventional metaphor, English discourse, rhetoric, strategies and tactics of speech behavior, rhetorical impact, cross-cultural aspect.

Введение. Метафора не является чисто языковым явлением, присущим исключительно поэтической речи или риторике в узком понимании этого термина. Более того, в современных работах, посвященных детальному исследованию такого явления, как метафоричность, подчеркивается, что метафора в поэтической речи в большинстве случаев является проявлением базовых концептуальных метафор, используемых в повседневной жизни. Метафорические инновации поэтов заключаются не в создании метафорической мысли, а в использовании уже существующих форм метафорической мысли для того, чтобы создавать новые сочетания метафорических схем. Языковая метафора рассматривается как явление, которое носит вторичный характер по отношению к концептуальной метафоре, заложенной в понятийной системе человека и отражающей его восприятие, мышление и деятельность [1, с. 272]. Именно потому, что наше мышление носит метафорический характер, а абстрактные концепты непременно, хоть и неосознанно, облекаются в метафорическую форму, концептуальная метафора отражает все сферы человеческой деятельности и повседневного опыта. Детальная классификация метафор представлена в работах Дж. Лакоффа, М. Джонсона и М. Тернера [2, 3, 4]. Для концептуализации различных сфер деятельности (внешней политики и международных отношений, права, экономики и др.) чаще всего используются следующие наиболее частотные группы метафор: «государство как человек» (государства могут быть друзьями, братьями, врагами, соседями и т. д.), метафоры движения, метафоры чувственного восприятия, времени. Анализ современного англоязычного дискурса показывает, что некоторые так называемые «стертые»,

или «мертвые», метафоры настолько глубоко укоренились в понятийной системе человека, что обычно не осознаются как образные выражения: *You don't use your time profitably* 'Вы не используете свое время с выгодой', *You need to budget your time* 'Тебе необходимо составить бюджет своего времени'. В современных когнитивных исследованиях предпочтение традиционно отдается изучению ярких, новаторских, «индивидуально-авторских» метафорических употреблений [5, с. 43]. Речь, таким образом, идет об уровнях метафоризации, используемых в целях эффективного речевого и коммуникативного воздействия.

Основная часть. Проблема метафоричности дискурса в силу природы, эффективности и сферы речевого воздействия этого явления рассматривается нами в двух аспектах: риторическом и кросс-культурном, что предполагает изучение лингвистических и экстралингвистических средств эффективного речевого взаимодействия в выборе стратегий коммуникативного и речевого поведения. Выбор метафор, уровни метафоричности тесно связаны со стратегиями и тактиками речевого и коммуникативного поведения, которые и являются предметом исследования риторики, этнолингвистики, психолингвистики, социолингвистики, и интерес к ним возрастает в век информационных технологий, пиара, этнических конфликтов. Коммуникативный аспект исследования метафоричности дискурса как средства риторического воздействия включает: 1) устранение непонимания и избежание дефектов коммуникации и коммуникативных неудач; 2) создание убедительного и аргументированного высказывания; 3) разработку эффективных форм работы по обучению эффективному общению.

При этом необходимо учитывать коммуникативную специфику того или иного языкового сообщества.

Важное направление современных лингвистических исследований связано с бурным развитием в последние десятилетия изучения дискурса как некоторого единого процесса, центрального для коммуникативной деятельности. Сложность и многогранность такого явления, как дискурс, и попытки выделить основные факторы, влияющие на его жанры и формы, довольно быстро привели к развитию ряда направлений, изучающих несобственно языковые (помимо грамматики и лексики) факторы существования дискурса. Внутри пространства дискурсивной прагматики выявились факторы культурного характера. Дискурс на одну и ту же — даже весьма жестко заданную — тему (например, деловое письмо, выражение соболезнования, речь на собрании, извинение по поводу опоздания и т. д.) сильно отличается в терминах собственно дискурсивных правил (используемых макро- и микроструктур) в зависимости от культуры той группы, в рамках которой этот дискурс сформирован.

Кросс-культурные исследования дискурса в целом могут иметь своей целью выявление культурно обусловленной картины мира, стоящей за рассказами о происшествии или о наиболее запомнившемся событии.

Перспективным направлением развития исследований по прагматическим аспектам дискурса стала кросс-культурная прагматика, занимающаяся сопоставительным анализом отдельных принципов, характеризующих коммуникативную деятельность, и соответствующих культурных сценариев. Интерес представляют те области, где языковая структура конкретного языка не навязывает жестких запретов на употребление той или иной формы, где возможна вариативность, выбор той или иной стратегии. И то, какая стратегия будет выбрана, в какой именно культурный сценарий воплощается данный дискурс (данное выражение), зависит от культурных особенностей соответствующей коммуникативной общности.

Нередко кросс-культурные лингвистические исследования принимают форму сопоставительного анализа разных языков и «языков» двух культурно противопоставленных групп, пользующихся одним общим языковым кодом. Самые простые высказывания представителей этих двух групп, сделанные на одном, английском, языке, понимаются ими неодинаково в рамках разных сценариев.

Культура в широком смысле слова включает два аспекта. Первый – история цивилизации. Второй аспект – социокультурный – (т. е. повседневная деятельность людей, их обычаи, образ мышления, ценности). Если первый аспект обычно отражается в преподавании иностранного языка через знакомство с географией и историей англоговорящих стран, достижениями науки и искусства, то второй компонент является тем связующим звеном, без которого невозможно эффективное речевое общение, который постигается с первых этапов процесса обучения языку. Именно с этим аспектом тесно связаны понятия метафоричности и нормы коммуникативного поведения, а также успех или провал коммуникации.

К главным социологическим принципам, чье воздействие на языковую интеракцию невозможно преуменьшить, относятся языковые стратегии компенсации угрозы социальному лицу собеседника, а также традиции использования прямых и косвенных тактик речевого взаимодействия, которые имеют социологические и культурологические корни. Принцип компенсации угрозы основан на представлении о существовании у каждого индивида так называемого социального лица и его центральной роли в коммуникации. Эти социологические по своему характеру принципы находят непосредственное отражение в прагматических стратегиях, управляющих коммуникацией, и в когнитивных структурах, являющихся ее основой и одновременно продуктом. И те и другие включают в себя два вида знаний (норм, установок, ценностей). Одни, наиболее базовые,

принадлежат общему фонду знаний Homo Sapiens, а другие характеризуют культуры и лежат в основе культурно обусловленной коммуникативной компетентности той или иной группы.

Фундаментальные ценности каждой культуры связаны с метафорической структурой самых фундаментальных концептов данной культуры. Есть ценности, которые глубоко укоренились в разных культурах. Можно проследить различия в их ценностях на примере концептуализации времени. Так, в линейных культурах, к которым относятся американцы и большинство представителей западноевропейских культур, время является высочайшей ценностью, почитание которой сопоставимо лишь с религией. Монохронический характер этих культур отражается в изобилии метафор: *time is money* ‘время — деньги’, *to waste time* ‘напрасно тратить время’, *time is passing, flying* ‘время проходит, летит’ — в ситуациях, когда не предпринимаются конкретные действия для принятия важных решений. В мультиактивных культурах, к которым тяготеют некоторые южноевропейские (Испания, Италия) и арабские страны, отношение ко времени носит полихронический характер (планируется несколько событий в единицу времени) [6, с. 53.]. Отсюда — свободное отношение к повестке дня, которая предусматривает начало, но отнюдь не окончание дискуссии, а красноречие является главной ее составляющей. Приоритеты смещаются в сторону значимости самой встречи, делового свидания, социального события. Время, пунктуальность не имеют столь большого значения, поэтому шкала ожидания растянута, а недопустимая точка оскорбления ввиду опоздания на встречу очень далека от понятия пунктуальности. Время можно *растянуть, экономить, распределять* ‘to stretch time’, ‘to dispense with time’, им можно *манипулировать* ‘to manipulate time’. В циклических культурах (Таиланд и др.) все подчиняется ритму в природе, обществе, все предопределено сверху и не нужно ничего менять, нужно лишь *ждать своего часа*. Время — *pool* ‘омут’, ‘пруд’, ‘заводь’, и нужно лишь осторожно и постепенно обойти его вокруг.

Приоритеты ценностей по-разному распределяются и в различных субкультурах, и даже у разных индивидов. Так, понятие *чем больше, тем лучше* может вступать в противоречие с вопросом: мне следует сейчас выбрать большую машину, за которую я буду выплачивать кредит из своей зарплаты длительное время, или же я ограничусь более дешевой маленькой машиной. Выбор будет определяться отношением индивида к концепту будущего, является ли оно для него первостепенной ценностью, и тогда лучше отказаться от машины, которая будет «съедать» большую часть его зарплаты по выплатам.

Лингвистические исследования показывают, что мы не просто говорим в терминах метафоры, но выигрываем или проигрываем споры, отстаиваем

или теряем свою позицию и доводы, подвергаем атаке чью-то точку зрения. Другими словами, мы планируем и используем средства убеждения, аргументации, стратегии и тактики речевого и коммуникативного поведения, таким образом апеллируя к законам риторики в широком понимании этого термина. Если мы находим нашу позицию неубедительной, то можем отступить и выбрать новую линию атаки. Многие из того, что мы делаем, структурировано базовыми концептуальными метафорами (например, войны/мира и т. д.). И хотя нет сражения в прямом физическом смысле этого слова, оно по сути дела переносится на поле вербальной битвы [1, 4]. Мы атакуем, защищаемся, подвергаемся и подвергаем контратаке, и наши логические доводы и аргументы, прямые или косвенные тактики речевого поведения с помощью соответствующих метафор, закрепившихся в когнитивной базе той или иной культуры, отражают это.

Вопрос о возможностях прямых и косвенных тактик речевого воздействия замыкается фактически на два круга проблем: проблемы искренности и проблемы эффективности высказывания. Различия в выборе прямых и косвенных тактик речевого воздействия носят культурологический характер и проявляются в различных образцах как устной, так и письменной речи. Эффективности выбранной тактики способствует метафоричность, а уровни метафоричности определяют степень риторического воздействия данного дискурса.

Риторика закладывает в структуру сообщения такие научные критерии, как критерий истинности (категория «логос»), критерий искренности (категория «этос») и критерий релевантности речевого поведения (категория «пафос»), которые призваны обеспечить эффективность речи. При таком взгляде на риторикку становится очевидным, что использовать ее действительно можно не только применительно к публичным речам, но и к широкому кругу самых многочисленных и разнообразных ситуаций, в которых собеседники вступают в речевое взаимодействие – будь то выступление перед аудиторией или разговор двух друзей при закрытых дверях. Ведь убедить означает прежде всего приобрести союзника.

«... риторизм не принадлежит к каким-либо эпохам культуры исключительно: подобно оппозиции “поэзия/проза”, оппозиция “риторизм/антириторизм” принадлежит к универсалиям человеческой культуры» [7, с. 175]. Чтобы речь была эффективна, она должна обладать свойствами новизны, уместности и правильности. Риторика предоставляет говорящему возможность широко воспользоваться разнообразными средствами прямого и фигурального выражения. За традиционным термином «речевые фигуры» стоят формы непрямого воздействия на аудиторию. В действительности никакого противоречия между фигуральной и точной речью нет. Следует особо подчеркнуть, что фигуры рассматриваются как

органическое свойство языка, без которого живой язык немислим. Речь идет не о том, чтобы «делать фигуры из языка», а о том, чтобы, находя фигуры в языке, использовать их как можно эффективнее. Под термином «речевая фигура», или «метафора», мы понимаем способы косвенного речевого воздействия. Признание возможностей разных форм языкового выражения одного и того же содержания приводит к идее выбора стилистически отмеченных форм и к использованию их с целью убеждения слушающего. Таким образом, сам язык через его фигуры становится эффективным средством воздействия на слушателя [8, с. 542]. Используя богатейшие возможности языка, логические и аналитические средства убеждения (в реальной речевой практике говорящий редко пользуется «логически чистыми» умозаключениями, довольствуясь чаще всего энтимемами), риторика способна создавать эффекты необыкновенной силы.

Различные языковые формы, выражая одну и ту же форму мысли, имеют дополнительную риторическую нагрузку. Естественный язык не мог бы быть полноценным средством общения между людьми, если бы он не располагал таким богатством форм, способных нести любой оттенок мыслей и чувств. Но так как языковых средств, служащих для выражения логических умозаключений, значительно больше, чем самих логических форм, то, естественно, для одной и той же логической формы умозаключения используется множество специальных языковых форм.

Используя широкие возможности своих категорий (инвенции, диспозиции, элокуции), риторика сформулировала основные приемы прямого и косвенного воздействия на слушателя — говорящему предлагается широкий выбор возможностей, используя которые он добивается убедительной речи. Привлекая сведения из теории коммуникации и используя возможности контент-анализа, риторика исследует влияние и эффективность речи, постулируя ее диалогичность. Общие места при этом являются средством установления речевой коммуникации и той основой, которая обеспечивает общепонятность нового, индивидуального, что гарантирует эффективность как прямых, так и косвенных тактик воздействия в каждой конкретной ситуации. В основе данного вывода об эффективности использования тактик речевого воздействия лежит взгляд на речевую фигуру/метафору как на языковое явление, отражающее базовый когнитивный механизм. В соответствии с этим языковые метафоры являются всего лишь проявлением так называемых «концептуальных метафор», заложенных в понятийной системе человека и структурирующих его восприятие, мышление, деятельность [1, с. 123]. Исследование уровней метафоричности того или иного дискурса, плотности концептуальных метафор, а также их соотношения с базовыми, онтологическими метафорами могло бы существенно повысить нашу компетентность относительно коммуникативной

специфики данной культуры, а также пролить свет на особенности понятийной структуры английского дискурса.

Метафорические явления отражают сферу когнитивных категорий, с одной стороны, и область экстралингвистического знания – с другой. В связи с этим анализ метафоричности невозможен без привлечения знаний о мире, которые являются продуктом взаимодействия человека с окружающей средой и другими людьми. В процессе функционирования языка онтологизация знания происходит по двум измерениям: коммуникативному, или синтагматическому (введение знаний в модель мира адресата), и языковому, или парадигматическому (фиксация знаний в структуре языка). Описание и объяснение языковых явлений дает возможность выявить те когнитивные структуры, которые закреплены в структурах естественного языка. Когнитивное описание языковых единиц предполагает построение концептуального образа соответствующей языковой сущности, а прямые и косвенные тактики речевого воздействия отражают когнитивные сценарии коммуникации.

В современных исследованиях когнитивной метафоры подчеркивается тесная связь этого явления с поэзией, политикой, психологией, физикой, компьютерной наукой, математикой, философией. Прослеживается связь концептуальной метафоры с аллегорией, составляющей основу сюжета литературного произведения, а также пословиц [1, с. 266]. Исследования в этих областях показывают, как многогранна метафора, которая структурирует образ нашего мышления и даже то, какие мысли допустимы.

Анализ метафоричности различных видов дискурса в английском языке позволяет наиболее наглядно реализовать интегративный подход к использованию стратегий речевого и коммуникативного поведения, прямых и косвенных тактик речевого взаимодействия, с одной стороны, и продвинуться в изучении специфики англоязычной культуры – с другой. Примером реализации этих двух тактик могут быть два варианта предостерегающих объявлений в подвальном кафе, куда ведет узкая крутая лестница: *Warn out!* ‘Будьте осторожны’ (прямая тактика речевого воздействия) и *Duck and Grouse* ‘Резко наклоняем голову и ворчим’ (косвенная тактика). В последнем примере *Duck* означает также ‘утка’, ‘нырять’, а *grouse* – ‘куропатка’, т. е. английский юмор вполне удачен для косвенной тактики и смягчения императива косвенной тактикой.

Политика – это та сфера, в которой использование языка влечет за собой самые широкие социальные последствия, демонстрируя власть языка над умами, его способность манипулировать общественным сознанием и умонастроениями масс. Наиболее популярной формой констатации политики являются политические речи, которые сочетают в себе и театр, и

политическую декларацию, и искусство. Сочетание тактик прямого и косвенного речевого воздействия с учетом традиций культуры общения делают произведения ораторского искусства особенно интересными с точки зрения аргументации, взывающей к логике, и убеждения, действующего на эмоции, которые успешно используют метафоричность как средство эффективного речевого взаимодействия в данной лингвокультуре. В своем эссе “Metaphor and War”, которое получило распространение через интернет-ресурсы накануне войны в Персидском заливе, Дж. Лакофф детально анализирует не только использование метафоры для убеждения населения США в неправильности курса правительства в данном вопросе, но и роль концептуальной метафоры в планировании внешней политики в целом [9]. Детально показано, как использование метафоры для концептуализации политической и экономической ситуации в Ираке систематически скрывало самые ужасные последствия войны в этом регионе. В работе “Moral Politics” Дж. Лакофф анализирует политические взгляды консерваторов и более прогрессивных политиков США. Их взгляды на такие проблемы, как налогообложение, смертная казнь, контроль над вооружением, социальные программы, защита окружающей среды, социальные программы, нашли отражение в совершенно противоположных программах. Тем не менее каждая из этих программ звучит убедительно и кажется вполне когерентной. Ответ заключается в том, что взгляды авторов каждой из названных программ собраны и систематизированы объединяющими каждую из них в отдельности метафорами морали, которые, в свою очередь, организованы противоположно идеализируемыми моделями семьи [10]. Изучение «военных» метафор может в значительной степени пролить свет на различия понятийной структуры английского и русского дискурсов. В английском языке сложился и устоялся свой набор «военных» метафор, которые часто используются при описании различных болезней: *cells are bombarded with rays* ‘клетки подвергаются бомбардировке лучами’. Болезнь рассматривается как вторжение чужих организмов, а тело реагирует на них тем, что мобилизует свои силы: *immunological defenses* ‘иммунологическая защита’, курс лечения — *aggressive* ‘агрессивный’ [11, с. 64–65.]. Однако в английском политическом дискурсе «военные» метафоры используются гораздо реже, чем в русском, и для них в переводе на английский язык подбираются, как правило, более смягченные варианты [12, с. 57–60]. Так, *борьба за мир* на английский язык лучше всего передается как ‘the campaign for peace’, ‘the peace movement’, ‘the drive for peace’, а *борец за мир* — скорее как ‘campaigner’, ‘peace activist’ чем ‘fighter’. *Борьба с наркотиками* переводится застывшей «военной» метафорой ‘war on drugs’ или ‘campaign to combat drugs’. *Борьбу мнений* лучше перевести как ‘clash of opinions’, а *борьбу противоположностей* — как

'clash of opposing views'. *Мы боремся за это* передается как 'we want this', 'we are striving for this', а не как 'fighting' или 'striving'. *Очаги напряженности* лучше передать на английский язык не как 'hotbeds of tension', а как 'focal points, centers of resistance', *фронт борьбы* — как 'those who wish to resist the new foreign policy'.

Наряду с политическим дискурсом важными сферами применения теории метафор являются право, экономика и социальные вопросы. Так, теоретик права С. Уиннер отмечает первостепенную роль метафоры в юридической аргументации [13, с. 56]. Данный дискурс изобилует метафорами, такими как *the Corporation as Person* 'Корпорация как Личность', *real property as bundles of rights* 'недвижимость как пакеты прав', которые являются афористическим выражением понятия «интеллектуальная собственность». Метафора, таким образом, является мощным юридическим инструментом, имеющим сильное воздействие на нашу общественную жизнь.

В текстах экономического характера мы также наблюдаем широкое применение метафор, апеллирующих к таким концептуальным понятиям в нашей повседневной жизни, как время, движение, пространство и т. д.

Так, деньги, финансовые дела часто ассоциируются с жидкостью: *After the merger, the new company will be able to draw on a huge pool of resources* 'После слияния новая компания сможет привлечь новые источники ресурсов'; *Because of the new, high interest rates money is pouring / flooding into Germany* 'Так как новые процентные ставки высоки, деньги вытекают в Германию'; *There is a constant ebb and flow of money in and out of the system* 'Наблюдаются постоянные приливы и отливы денег в и из этой системы'; *The banks have been riding on the crest of wave for longer than anyone expected* 'Банки находятся на гребне волны намного дольше, чем кто-либо ожидал'.

В следующих примерах данного дискурса метафорически используется понятие «время»: *We are running out of time* 'У нас истекает время'; *It's a complete waste of time* 'Это полная потеря времени'; *Look, we've invested a great deal of time and effort in this. We can't back out now* 'Послушайте, мы вложили много денег и усилий в этот проект. Мы не можем отступить сейчас'.

Исследования показывают, что контекст дискурса может не только задействовать несколько наиболее частотных групп метафор, но и предусматривает их последовательное метафорическое проецирование, т. е. речь идет об уровнях, или ступенях, метафоризации дискурса. Например, вначале государства уподобляются людям, что дает возможность осмыслить их политику с точки зрения базовых, первичных категорий опыта перцептивного или моторного взаимодействия с окружающей средой: они имеют свой *характер* и свою *линию поведения*, они могут быть *друзьями, партнерами, врагами*, они могут *хлопать дверь, вбивать клин* и т. д. Концептуализация государства как человека позволяет осмыслить его поли-

тику в отношении других стран в терминах межличностных отношений, которые традиционно передаются через перцептивно-воспринимаемые свойства физических тел: *теплые, близкие, натянутые*, поэтому международные отношения воспринимаются с помощью перцептивных метафор, например *обострение отношений, углубление сотрудничества, ужесточение визового режима, тесные контакты, болезненные переговоры, смягчение позиций* и т. д. [14, с. 193]. Иногда вследствие «когнитивного напряжения» [15] отдельные метафоры в дискурсе развиваются в более крупные образные сценарии: *закрывать от всего мира на противоракетные «засовы», распахнуть все двери*. Оппозиция *близкий/далекий* порождает сценарий *сближения, расхождения позиций, поиска точек соприкосновения*, а оппозиция *теплый/холодный* вызывает сценарий *потепления или похолодания* отношений с сопутствующими политическими *заморозками* и сползанием к *холодной войне*. Последовательная метафоризация может происходить и через активизацию метафор движения: *пойти на попятный, бросать вызов, поднять вопрос*.

Заключение. Эффективное речевое взаимодействие предполагает правильный выбор стратегий и тактик речевого поведения в контексте того или иного дискурса. Этот выбор обусловлен задачами убеждения и аргументации, т. е. главными составляющими риторического воздействия. Важную роль в проецировании стратегий и тактик играет метафоричность, которая рассматривается как языковое явление, отражающее базовый когнитивный механизм, и которая несет в себе коммуникативную специфику той или иной культуры и субкультуры. Выявление особенностей и определение границ между дискурсивными группами опирается на проведение интерактивных глосс. Не только слова, но и целые метафорические системы, тексты и правила, регулирующие общение, характеризуют ту или иную культуру, субкультуру, политическую или экономическую элиту. В современном англоязычном дискурсе различные виды метафор, представляющие наиболее частотные группы «мертвых» метафор, группируются для концептуализации той или иной сферы деятельности и отношений, при этом чаще всего наблюдается явление многоступенчатой метафоризации.

Библиографические ссылки

1. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. Chicago and London : University of Chicago Press, 2003.
2. *Lakoff G.* The contemporary theory of metaphor. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 202–251.

3. *Johnson C.* Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy. Current issues in linguistic theory. Vol. 152. P. 155–169.

4. *Turner M.* The literary mind. New York : Oxford University Press, 1996.

5. *Склярковская Г. Н.* Метафора в системе языка. М. ; СПб., 1993.

6. *Lewis R.* When Cultures Collide. Boston; London, 2006.

7. *Лотман М. Ю.* Риторика // Избр. ст.: в 3 т. Таллинн, 1992. Т.1.

8. *Топоров В. Н.* Фигуры речи // Лингвистический энцикл. словарь. М., 1990.

9. *Lakoff G.* Metaphor and War: The metaphor system used to justify war in the gulf. Originally distributed by electronic mail, December, 1990. URL: <http://philosophy.uoregon.tdu/metaphor/lakoff-1.htm>

10. *Lakoff G.* Moral Politics. Chicago : University of Chicago Press, 1996.

11. *Sontag S.* Illness as metaphor and aids as metaphors. New York : Doubleday. Anchor Books, 1989.

12. *Виссон Л.* Синхронный перевод с русского на английский. М. : Р. Валент, 2001.

13. *Winner S.* A cleaning in the forest: Law, life and mind. Chicago : University of Chicago Press, 2001.

14. *Скребицова Т. Г.* Международные отношения в зеркале «перцептивной метафоры» // Докл. IV Междунар. науч. конф. Партенит, Крым, Украина. 23–28 сент. 2002 г. / под ред. С. С. Дикаревой [и др.]. Симферополь, 2002. С. 193–195.

15. *Баранов А. Н., Караулов Ю. Н.* Русская политическая метафора (материалы к словарю). М., 1991.

Поступила в редакцию 5.01.2014

УДК 811. 11

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ

И. Н. Ивашкевич, И. И. Макаревич

Овладение языком профессионального общения — одно из важных условий для освоения и внедрения передового международного опыта, распространения отечественных научно-практических знаний. Именно поэтому требования, предъявляемые к высококвалифицированным управленческим кадрам, заключаются в глубоком и всестороннем проявлении государственными управленцами коммуникативной компетенции, в основе которой лежит прежде всего овладение

концептами терминосистемы государственного управления. В статье рассматриваются некоторые лингвистические аспекты изучения терминосистемы государственного управления. Используемые в работе по ее изучению коммуникативно-функциональный и когнитивный подходы внедряются в учебный процесс с целью интенсификации перехода от простого декларирования коммуникативной цели к ее фактическому достижению.

The process of acquiring a foreign language for specific purposes is one of the main guidelines for both learning from and implementation of progressive world experience and spreading theoretical and practical knowledge. Thereupon it is required that highly qualified public administration personnel should deeply and comprehensively demonstrate their communicative competence (based on acquisition of concepts pertaining to the term system of public administration) when speaking a foreign language and being spoken to. The article considers linguistic aspects of constructing a terminological lexicon of public administration. The integration of communicative-functional and cognitive approaches used when making use of the reference book should help accelerate the transition from theoretical declaring of implementing a communicative goal to its real achievement.

К л ю ч е в ы е с л о в а: профессионально ориентированное обучение английскому языку, терминосистема государственного управления, коммуникативная компетенция государственных управленцев.

Key words: teaching English for specific purposes, term system of public administration, communicative competence of civil servants.

Введение. Условия действительности предъявляют все новые требования к образовательному процессу в рамках учреждений высшего образования. Так, в формате глобального образовательного пространства преподавание любого иностранного языка, особенно английского, обретшего в настоящий момент статус глобального [1], должно быть обращено к получаемой специальности.

Практическая реализация стратегии обучения профессионально ориентированному иностранному языку в Академии управления при Президенте Республики Беларусь заключается в том, что будущие специалисты в сфере государственного управления и права, экономики, управления информационными ресурсами должны свободно владеть английским языком дискуссии. Достижение этой цели предполагает решение ряда педагогических задач.

Во-первых, обеспечение полноценной дискуссии, ведение диалога по разнообразной тематике и актуальным проблемам сферы государственного управления на ее метаязыке; глубокое понимание сути обсуждаемых злободневных проблем, включая знание специфики и деталей той особой среды, в которой приходится жить и работать современному управленцу; использование лингвистических средств для выражения модальных

значений, убеждения оппонента в правоте своих выводов и суждений, при необходимости принятия или не принятия точки зрения собеседника и так далее с целью обеспечения полного понимания, адекватного восприятия, желаемой реакции и решения прагматической сверхзадачи.

Во-вторых, знание как интралингвистической, так и экстралингвистической реальности современного английского языка, характеризующейся значительно возросшими возможностями письменной и устной коммуникации: электронные переписка и документооборот, факсимильные сообщения, глобальная сеть, интернет, электронная почта, обмен текстовыми сообщениями по иным электронным средствам связи, дистанционное общение по телеконференцсвязи.

Вышеперечисленные аспекты речевой деятельности убедительно характеризуют цели и задачи обучения иностранному языку профессионального общения на современном этапе как с точки зрения последних достижений в области методики высшей школы [2], так и новейших научных результатов в области лингвистических знаний [3].

Так, для решения методических задач пересматриваются, дополняются и обновляются уже существующие техники в методике преподавания иностранных языков [4]. Приоритет отдается активному привлечению разнообразных инновационных методов и приемов обучения иностранному языку.

Необходимо также отметить, что опорой современного специалиста в области преподавания иностранных языков служит методологическая база, основанная на магистральных направлениях современного лингвистического знания в виде коммуникативного, функционального и когнитивного подходов изучения фактов языка и речи.

Решению ранее обозначенных комплексных педагогических задач способствует, с нашей точки зрения, прежде всего осознание когнитивной природы фактов языка, относящихся к профессиональной деятельности, специальности, поскольку фоновые знания, так необходимые для ведения эффективной дискуссии на иностранном языке, не носят языковой характер [5], однако для их приобретения необходим иностранный язык как элемент профессиональной, познавательной, образовательной, коммуникативной деятельности.

Игнорирование когнитивных, а вслед за ними функциональных и коммуникативных аспектов языковой деятельности вызывает известные трудности, сказывающиеся на эффективности обучения иностранному языку. Ведь коммуникативный подход тесно связан с выходом в речь [6]; применение функционального подхода способствует скорейшему переходу от языковых средств к их функциям и от функций к речи [7]. Когнитивный подход предполагает осознание языковой единицы в

единстве плана содержания и плана выражения, включает соотнесение графического образа слова с его грамматической парадигмой и лексическим значением [8].

Перечисленные лингвистические подходы обеспечивают высокий уровень овладения не только необходимым объемом фонетического, морфологического, лексического, синтаксического и текстового языковых уровней, но и специальностью на иностранном языке. При этом необходимо отметить такую важную особенность современного использования естественного языка, как глубокое владение, с одной стороны, предметным содержанием конкретной области профессиональных знаний [9], и, с другой стороны, знание лексических особенностей терминологического аппарата [10], его стилистической, грамматической, идиоэтнической специфики [11].

Следуя изложенным фактам, необходимо указать на необходимость обучения иностранному языку студентов и слушателей профильных вузов в тесной связи с теоретическими курсами по ряду предметов, относящихся к сложной и интегративной дисциплине «Государственное управление». Концептуальная сфера данной предметной области должна также включать сравнительный анализ относительно молодой системы государственного управления Республики Беларусь и стран, где история его научного изучения насчитывает свыше двухсот лет – Великобритании и США. С другой стороны, требуется обеспечить глубокое и всестороннее проявление коммуникативной иноязычной компетенции на языке специальности, что и является искомой и главной целью процесса обучения иностранному языку для специальных целей.

Основная часть. Для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку необходима продуманная работа в первую очередь с терминологическим аппаратом подязыка государственного управления, отражающего всю его специфику.

Специфика, о которой идет речь, связана в первую очередь с проблемой увеличения объемов специальной лексики в связи с прогрессом современной науки и сопутствующими ему социальными изменениями, повлекшими за собой радикальную перестройку понятийного аппарата многих научных дисциплин. Научно-технический прогресс, перешедший в научно-технологический, привел к возникновению новых отраслей знания, появлению новых понятий, резкому увеличению потребности в номинации. Это и понятно: одним из условий оптимизации научно-информационного обмена является развитие и дальнейшее совершенствование языковых средств передачи информации, среди которых основную роль играют термины – слова и словосочетания, называющие и обозначающие понятия новых отраслей знания.

Таким образом, в плане лингвистической номинации одним из первых и важнейших этапов в обучении английскому языку профессионального общения государственных служащих является эффективное усвоение необходимого набора терминов и околотерминологических слов подъязыка государственного управления.

Данный этап предполагает решение прежде всего лексикологической проблемы, вызванной активным словотворчеством в динамично развивающейся сфере теоретических знаний и практической деятельности государственного управленца и заключающейся в наличии большого количества неологизмов, далеко не всегда отраженных в имеющихся переводных словарях. При этом самого тщательного рассмотрения требует проблема лакуарности многих терминов этой предметной области, связанная в первую очередь со спецификой систем государственного управления в Великобритании, США, Российской Федерации, Республике Беларусь.

Для эффективного усвоения концептов и понятий данной сферы необходимо серьезное понимание на содержательном уровне терминов и околотерминологических слов, составляющих концептосферу государственного управления. Важную роль в этом коммуникативно-функционально-когнитивном процессе играет их разбиение на классы.

1. Собственно термины государственного управления, составляющие по большей части класс неологизмов. Например, *absentee management* 'заочное управление' (управление, осуществляемое руководителем без его ежедневного присутствия на работе); *answerability* 'ответственность, подотчетность'; *умелое управление, счастье народа* (полит. жарг.) 'good government', 'good governance'.

2. Аббревиация и акронимы, достаточно распространенные в метаязыке государственного управления. Например, *неправительственная организация* 'non-governmental organization' (NGO); *Парламентская ассамблея Совета Европы (ПАСЕ)* 'The Parliamentary Assembly of the European Council (PAEC)'; *CEE countries (Central and Eastern Europe countries)* 'страны ЦВЕ (страны Центральной и Восточной Европы)'.

3. Узкоспециальные термины и терминологические слова сферы государственного управления. Например, *accountability-as-answerability* 'ответственность по обязанностям' (тип механизма ответственности государственного служащего, который возникает в случаях, когда его обязанности формализованы или четко регулируются; служащий отвечает за выполнение его обязанностей перед конкретным должностным лицом, государственным органом и т. п. Например, вотум недоверия в парламенте, установление порядка подчиненности в иерархической организации и т. д.); *abuse* 'злоупотребление' (властью, служебным положением и т. п.); *non-governmental* 'неправительственный'.

4. Термины и терминологические слова, получившие иную интерпретацию в подъязыке государственного управления. Например, *ad hoc body* (упр.) ‘специальный орган’; *decision-maker* (упр.) ‘лицо, принимающее решение’ (ЛПР).

5. Слова и словосочетания, не являвшиеся до этого терминами, но вошедшие в подъязык государственного управления, получившие там дополнительное значение и ставшие с течением времени терминами. Например, *collective bargaining* ‘коллективные переговоры, заключение коллективного соглашения, договора’ (переговоры между работодателями и работниками или профсоюзами и ассоциациями работодателей о заключении коллективного соглашения или договора, включающего общие принципы трудовых отношений, оплату труда, условия труда, гарантии работникам и др., на уровне организации, отрасли, региона, государства); *shop* (упр.) 1) ‘должность’, ‘служба’, ‘занятие’ *Syn. office*; 2) ‘разговор на профессиональные, деловые, служебные темы’ (во внерабочее время).

6. Новые термины, выработанные для все более динамично развивающейся сферы электронного управления государственными информационными ресурсами. К примерам относятся: *governance* ‘активное правление’ (процесс, в ходе которого организации, предприятия и группы граждан формулируют свои интересы и желания, реализуют свои права, обязанности и возможности, а также сглаживают разногласия. Это влечет за собой поиск способов, с помощью которых общества, основанные на знаниях, могут использовать более эффективные, прозрачные и активные формы правления на местном, региональном, национальном и глобальном уровне); *outsourcing* ‘аутсорсинг’ (подход к созданию системы управления компанией, при котором выполнение некоторого комплекса взаимосвязанных работ по реализации, внедрению и/или сопровождению системы делегируется сторонней организации).

Эффективному усвоению выделенных категорий профессионально ориентированной лексики, составляющих обязательный активный словарь-минимум и пассивный вокабуляр обучаемых, способствует научно-практический принцип, реализующийся от занятия к занятию и включающий теоретическое трактование и практическую реализацию идиоэтнических характеристик английского языка. В частности, обучаемые должны понимать и практически реализовывать в процессе перевода и речепорождения следующие межъязыковые особенности.

1. При изучении околотерминологических слов одной из характерных особенностей лексического состава английского языка является широкая семантика английского слова, согласно чему в среднем каждому слову присущи 23–25 лексических значений в противопоставление конкретике русского слова, где в среднем каждому слову присущи 2–3 значения [1].

Процесс преподавания должен отражать указанную особенность, существенную для эффективного овладения английским языком государственного управления. Например, *injunction* ‘директива, предписание, приказ, указание, (юр.) судебный запрет, запретительная норма’ и т. д.

2. В процессе изучения специализированной профессиональной лексики необходимо знать, что подязык государственного управления содержательно включает в себя интегративный комплекс подязыков политологии, права, экономики, электронного управления (часто называемого электронным правительством), военного дела, психологии, социологии и т. д. Поэтому при работе со специализированными словарями следует обращать особое внимание на то, что лексические единицы имеют пометы, которые указывают их на принадлежность к подязыкам, составляющим сферу государственного управления.

Это области политики, экономики, права, военного дела, психологии (соответственно, *упр., эл. упр., полит., эк., юр., дип., воен., психол., религ., эколог.*). Например: *hierarchy of needs* (упр., психол.) ‘иерархия потребностей’; *managerial personnel* (упр.) ‘administrative personnel’, (эк.) ‘managerial personnel’; *grassroots campaign* (полит.) ‘стихийная кампания с участием широких масс населения’.

У околотерминологических слов пометы расставляются при каждом значении, прямо указывая на принадлежность к той или иной сфере человеческой деятельности, сопряженной с областью государственного управления: *foster* (упр.) ‘поощрять, побуждать, стимулировать, одобрять, укреплять’.

3. При работе с лексическим значением слова, будь то термин или околотерминологическое слово, особую роль при раскрытии семантики, эффективном запоминании имеет контекст, как например: *Foster friendship between our two countries.* — ‘Укреплять дружбу между двумя нашими странами’.

Еще несколько примеров реализации лексической единицы в контексте. Пример 1: *take on oneself obligations* ‘to commit oneself to do smth’: *The authorities have committed themselves to fulfilling all the recommendations of the European Council.* — ‘Власти взяли на себя обязательства выполнить все рекомендации Совета Европы’.

Пример 2: *ad hoc committee* (упр.) ‘специальный комитет’. Пример контекстуального употребления: *In responding to both the opportunities and the challenges posed by natural disasters, most mutual funds follow ad hoc mechanisms to protect their clientele and their portfolio.* — ‘Перед лицом новых возможностей и новых опасностей, вызываемых стихийными бедствиями, большинство взаимных фондов разрабатывают специальные механизмы для защиты своих клиентов и их инвестиций’.

4. Преподавателю необходимо заострять внимание обучаемых на том обстоятельстве, что между наименованиями учреждений, должностей и т. д., относящимися к определенной стране (Великобритании, США, Российской Федерации), должны быть проведены четкие разграничения в терминологии: *министерство финансов* ‘ministry of finance’ (the UK – ‘Treasury’) / (the USA – ‘Department of the Treasury’).

Следует также уделить внимание соответствиям британского и американского вариантов английского языка, обозначить их пометами, внесенными за скобки (*BrEn*) / (*AmEn*) – сокращение от *British English* / *American English*: *лавировать* (*BrEn*) ‘maneuver’ / (*AmEn*) ‘manoeuvre’.

5. Процесс работы с лексикой предполагает также усвоение синонимических и антонимических соответствий описываемых многозначных значений: *чинный* 1) (степенный) – ‘sedate’ **Syn.** *solemn, dignified*; **Ant.** *easygoing, frivolous, jaunty, light-hearted*; 2) (приличный) – ‘decorous’ **Syn.** *decent, proper*; 3) (церемонный) – ‘ceremonious’.

6. Наряду с кропотливым изучением семантики, сопоставлением значений, анализом лексического значения, а также дефиниций переводных, толковых и специализированных словарей, необходимым условием усвоения и правильного использования лексических единиц является знание словоупотребления.

При изучении аспектов словоупотребления разъясняются закономерности применения, выбора или сочетания слов в речи. Например, изучая особенности словоупотребления выражений *good government* и *good governance*, следует сказать, что с 1990-х гг. они являются синонимичными выражениями, на профессиональном управленческом жаргоне их лексические значения соответствуют значению словосочетания *public administration*, особенно когда речь идет об экономическом благосостоянии народа, борьбе с бедностью, экономическом росте и т. д., как сказал Махатма Ганди: “*Good government is no substitute for self-government*” – «Искусное управление не может заменить самоуправления».

В следующем примере для описания реалий, лингвистических лакун, ложных друзей переводчика, особенностей словоупотребления дается переводческий комментарий: *politician* 1) ‘политик’, ‘государственный деятель’; 2) ‘политикан’; переводческий комментарий: слово *politician* по-английски означает нечто среднее между русскими словами «политик» и «политикан». Контекст во многих случаях позволяет определить, какое из этих русских слов в конкретном случае точнее. Труднее правильно перевести русское «политик». Чаще всего употребляется *policy maker*, иногда – *political leader*, нейтральный вариант – *political figure*. Русскому слову «политикан» в английском языке соответствует несколько вариантов: *political* / *petty politician* / *politician*. Для эмоциональной окраски

употребляется слово *politico*. Пример контекстуального употребления: *London's politicians can't wait to get their hands on each other*. — 'Лондонским политикам не терпится вцепиться друг в друга'. Употребление слова в цитате: "*The politician should be able to foretell, what will occur tomorrow, in a week, in a month and in a year. And then to explain, why it has not happened*". — «Политик должен уметь предсказать, что произойдет завтра, через неделю, через месяц и через год. А потом объяснить, почему этого не произошло» (Уинстон Черчилль).

7. Следует особо отметить, что поскольку до сих пор лексика государственного управления не имеет должного научного описания как в лексикологии, так и в лексикографии, подъязык государственного управления достаточно скудно представлен в специализированных словарях. Этот факт обуславливает важность обучения студентов и слушателей, изучающих английский язык для специальных целей, необходимым навыкам перевода и переводческим приемам, а также проведению анализа грамматических трудностей и стилистических особенностей употребления лексических единиц терминосистемы государственного управления в контексте.

Таким образом, на этапах семантизации лексических единиц подъязыка государственного управления на лингвистических уровнях словосочетания, предложения, текста разрешения требуют не только лексические, но и грамматические, стилистические проблемы и особенности значения и перевода терминов и околотерминологических слов, составляющих терминосистему государственного управления.

Некоторые лексические трудности могут вызвать фразеологические и идиоматические выражения, которыми богат подъязык государственного управления: *to talk shop* 'говорить о делах' и *peanut politician / two-bit politician* 'мелкий политикан'; *caretaker government* 'переходное правительство, действующее в период передачи полномочий вновь назначенному'; *petticoat government* 'женское засилье'; *lunar politics* 'оторванная от жизни политика'; *peanut politics* 'мелкое политиканство, закулисные интриги, популистская политика'.

Изучение языковых средств, характерных для стиля государственного управления, эффективно проводить на таких ярких примерах контекстуального употребления изучаемых лексических единиц, как цитирование высказываний известных государственных, политических и исторических деятелей: "*The state is got either by your weapon or someone else's, either by favor of destiny or valor*" — «Государство приобретает либо своим, либо чужим оружием, либо милостью судьбы, либо доблестью» (Маккиавелли).

Предлагаемый механизм работы с терминосистемой государственного управления способствует интенсификации процесса приобретения

коммуникативной компетенции государственного служащего, позволяет ему формировать мысль и формулировать грамотное высказывание на иностранном языке с адекватным и эквивалентным употреблением терминов концептосферы государственного управления.

В конечном счете механизм работы со специализированной профессиональной лексикой концептосферы государственного управления выглядит следующим образом.

Изучение словарного значения термина, заучивание его аббревиатуры, указание на возможные орфографические варианты написания в силу частотности его употребления, приведение вариантов значения, толкование термина, отдельное толкование его значения в государственном управлении США, примеры активно используемых частотных словосочетаний, грамматический комментарий особенностей словоупотребления, разбор примера и заучивание употребления изучаемой лексической единицы в высказываниях известных политических деятелей: *government* (abbr *govt*), (also *the Government, the government*) 1) ‘правительство’ (возглавляется премьер-министром, состоит из членов кабинета, министров и т. д.); 2) ‘форма правления’; 3) ‘государство’; 4) ‘руководство’, ‘управление’; 5) ‘система правления’, ‘система государственной власти’; 6) (*in the US*) ‘все ветви власти’ (система правления, относящаяся ко всем ветвям власти, уровням управления и специальным округам) / (*in the UK*) ‘кабинет министров’; 7) (*gov*) ‘имя домена верхнего уровня для правительственных учреждений’; 8) (*governments*, мн. ч.) ‘государственные ценные бумаги’; 9) ‘провинция’, ‘губерния’, ‘княжество’ *Syn. province, principality*. Устойчивые словосочетания: *to form a* ‘формировать правительство’; *to head a government* ‘возглавлять правительство’; *to operate / run a government* ‘управлять правительством’; *to dissolve a government* ‘распускать, расформировывать правительство’; *government strong / weak government* ‘сильное / слабое правительство’; *to overthrow / subvert a government* ‘свергать правительство’; *local / municipal government* ‘местные / городские органы управления, власти’; *national government* ‘правительство страны’; *democratic / republican / federal / parliamentary / totalitarian government* ‘демократическая / республиканская / федеральная / парламентская / тоталитарная форма правления’; *shadow government* ‘теневое правительство’; *corrupt government* ‘коррупцированное правительство’; *provisional government* ‘временное правительство’; *military government* ‘военная администрация оккупированных территорий’. Контекстуальное употребление: *People have to face the indisputable fact that the media is controlled by the government*. — ‘Люди должны признать тот неопровержимый факт, что средства массовой информации контролируются государством’. Грамматический комментарий: согласование слова *government* с глаголом и другими зависимыми словами происходит как в

единственном, так и во множественном числе: *The government want / wants to raise taxes*. — ‘Правительство хочет поднять налоги’. Словоупотребление: применительно к США *government* часто неверно переводится как ‘правительство’. В США *government* обозначает понятие, которое 1) относится к трем ветвям власти — законодательной, исполнительной и судебной; 2) к нескольким уровням государственного управления: национальному (федеральному — *federal*), штатному (*state*), муниципальному (*municipal*); 3) к уровню округа (*county*) и застроечного участка (тауншипа) — (*congressional township*), школьного округа (*school district*) и других специальных округов. “*I am sometimes a fox and sometimes a lion. The whole secret of government lies in knowing when to be the one or the other*” — «Я иногда лиса, а иногда и лев. Весь секрет управления заключается в знании, когда быть тем или другим» (Наполеон). “*Government is not reason; it is not eloquent; it is force. Like fire, it is a dangerous servant and a fearful master*” — «Управление не основа и не изящество, это сила. Как пламя, это опасный слуга и страшный владыка» (Джордж Вашингтон). “*The best of all governments is that which teaches us to govern ourselves*” — «Какое правительство лучшее? То, которое учит нас управлять собою» (Иоганн Вольфганг фон Гёте).

Заключение. Процесс обучения студентов и слушателей профессионально ориентированному языку государственного управления предполагает совмещение профессиональной и лингвистической компетенций, внедрение в учебный процесс большего количества научных и педагогических новаций.

Успешному усвоению и закреплению специализированной лексики языка для специальных целей способствует разбор значения номинативных единиц, в частности названий объектов и действий, с которыми сталкивается профессионал в специальных сферах общественной жизни — в управленческой деятельности (процесс когниции), переход от средств к функциям и от функций к средствам (процесс функционирования), осуществление устного или письменного общения (процесс коммуникации).

Процесс усвоения номинативных единиц, относящихся к подязыку государственного управления, усложняется тем, что термины и околотерминологические слова, составляющие его концептосферу, обозначают управленческие, научные, экономические, правовые, социальные, политические, психологические, шире — специальные понятия, которые необходимо не только переводить либо транслитерировать, но и, как в случае с любым другим метаязыком, понимать значение переводимого термина. При этом учитывая ряд лексических и — в меньшей мере — грамматических, стилистических особенностей, присущих подязыку государственного управления.

Попытка совместить лингвистические и методические научно-практические идеи нацелена на процесс интенсификации учебно-методического содержания обучения английскому языку студентов, изучающих государственное управление. Это возможно прежде всего благодаря, во-первых, ориентации на формирование профессионального лексикона и овладение терминологическим аппаратом подязыка государственного управления и, во-вторых, переходу от обучения на основе текста к обучению на основе изучения слова в контексте.

При реализации этих идей на практике следует учесть, что успешное освоение английского языка для специальных целей в концептосфере государственного управления зависит не только от профессионального мастерства преподавателя, эффективного использования новейших методов, применения современных технологий, средств обучения, но и позитивной настроенности, устойчиво-продуктивного мышления обучаемого [10].

Так, все большую актуальность приобретают навыки обучаемых самостоятельно добывать знания, добиваться устойчивых результатов посредством действенно-практических, самоуправляющихся принципов формирования и совершенствования коммуникативной компетенции. Актуальной является реализация принципа «От обучения – к компетентностному развитию», который уже начинает применяться в практико-ориентированном обучении на базе так называемых инновационных площадок.

Использование коммуникативно-функционального и когнитивного подходов в конструировании терминосистемы государственного управления и построении коммуникативной компетенции государственного управленца эффективно реализуется в деятельности профильных инновационных площадок, создаваемых на базе учреждений высшего образования совместно с профильной производственной базой, что служит закреплению профессиональных знаний, полученных как по дисциплине «Деловой иностранный язык», так и по профильным предметам специальности «Государственное управление».

Библиографические ссылки

1. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge : Cambridge University Press. 2007.

2. *Макаревич И. И., Макаревич Т. И.* Современные образовательные технологии в обучении английскому языку студентов специальности «Управление информационными ресурсами» // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практич. конф. Минск, 21–22 дек. 2010 г. : в 2 ч. Минск, МГЛУ, 2011. Ч. 1. С. 187–189.

3. *Ивашкевич И. Н.* К вопросу о специфике категоризации в концептуальной области пространственных понятий // Вопр. филологии – спецвыпуск:

тез. VI Междунар. науч. конф. «Язык, культура, общество» / науч. ред. Э. Ф. Володарская; отв. ред. А. Л. Федотова. М., 2011. Т.1. С. 80.

4. *Ивашкевич И. Н.* О некоторых лингвистических особенностях языка для специальных целей // Беларусь в современном мире : материалы V науч. конф. Минск : БГУ, 2007. С. 272–273.

5. *Ивашкевич И. Н.* О представлении некоторых типов знания в терминах // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы I Междунар. науч. конф. Минск : БГУ, 2007. С. 183–185.

6. Лингвистические исследования : сб. науч.-метод. работ / под общ. ред. Н. В. Габдреевой. Казань : Изд-во Казан. гос. техн. ун-та им. А. Н. Туполева, 2008.

7. *Глушак Т. С.* Функционально-коммуникативный подход и проблемы стиля // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. / сост. и общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск : БГУ, 2000. Вып. 2. С. 79–87.

8. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж : Истоки, 2007.

9. *Комиссаров В. Н.* Лингвистика перевода / предисл. М. Я. Цвиллинга. изд. 3-е. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

10. *Реформатский А. А.* Что такое термин и терминология. 2-е изд. М. : Наука, 2009.

11. *Бреус Е. В.* Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во УРАО, 2000.

12. *Макаревич Т. И., Макаревич И. И., Ганчеренко И. И.* Ключевые компетенции для образования через всю жизнь = Key Competences for Lifelong Learning / Нац. бюро программы ТЕМПУС в Республике Беларусь; пер. с англ.; под общ. ред. И. И. Ганчеренка. Минск : РИВШ, 2008.

Поступила в редакцию 13.02.2014

УДК 811.11

ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ»

И. Н. Ивашкевич, Т. И. Макаревич

Рассматриваются вопросы преподавания английского языка для специальных целей. Основное внимание в статье уделяется обучению подъязыку информационных технологий студентов специальности «Управление информационными

ресурсами» (УИР) и смежных специальностей в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Приводится анализ профессионально ориентированной лексики касательно ее состава, трудностей перевода с английского языка на русский, работы с толковыми и переводными словарями, методики преподавания языка для специальных целей (ЯСЦ) студентам специальности УИР на базе авторского пособия «Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии».

The paper considers some issues in teaching English for specific purposes (ESP). The article aims at revealing some facets in teaching English for information and communication technology (ICT) for Information Resources Management (IRM) students and related specializations in ICT. The paper analyses professional ICT terms, difficulties in English-Russian translation, choice of translation and explanatory dictionaries, ESP teaching techniques with reference to the author's textbook "English for ICT Students" for IRM students.

К л ю ч е в ы е с л о в а: английский язык для специальных целей (ЯСЦ), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), знания и навыки иноязычного общения, приемы перевода, специальность «Управление информационными ресурсами» (УИР).

Key words: English for specific purposes (ESP), information and communication technology (ICT), foreign language competence, translation techniques, specialization "Information Resources Management" (IRM).

Введение. В современной высшей школе для успешного овладения знаниями и навыками иноязычного общения, как не раз отмечалось в работах по лингводидактике и методике преподавания английского языка как иностранного, необходимо эффективное применение современных образовательных технологий, которые предполагают не только использование преподавателем в учебном процессе современных технических средств обучения (ТСО), компьютерных презентаций, новых методически усовершенствованных учебников и учебных пособий. Прежде всего, это осознание задач, которые ставит перед высшей школой государство и современное общество, внедрение в учебный процесс нововведений в области методики и педагогики, владение новейшими методами и приемами, повышение требований к качеству преподавания, подготовка студентов ко включенному обучению на иностранном языке за рубежом, владение терминологией по изучаемой специальности и ее использование для успешной профессиональной деятельности.

Целью данной публикации является рассмотрение подязыка информационных технологий в контексте обучения студентов специальности «Управление информационными ресурсами» (УИР) и смежных

специальностей в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) профессионально ориентированной лексики.

В Академии управления при Президенте Республики Беларусь на 3 курсе специальности УИР преподавание учебной дисциплины «Деловой иностранный язык» (английский) осуществляется на базе пособия «English for ICT Students = Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии» [1, 2] авторов Т. И. Макаревич и И. И. Макаревич.

Пособие состоит из двух частей, 15 разработанных модулей, охватывающих все основные сферы компьютерных и информационных технологий. Композиция каждого модуля имеет четкую структуру, задания направлены на тренировку всех видов речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. Кроме того, в каждом модуле есть задания на тренировку грамматических, синтаксических, речевых моделей.

Основная часть. Современный этап развития информационных технологий требует от будущих специалистов высокого уровня работы с электронными носителями информации, электронными документами на языке профессионального общения, прежде всего английском. В процессе общения литературные, или стандартные, языки распространяются все шире и становятся преобладающим средством общения. Сегодня для языка характерно противоречивое соединение двух встречных линий развития: демократизации и усложнения [3, с. 141]. Признак демократичности применительно к языку следует понимать как его доступность все большему числу говорящих [4, с. 183].

Вместе с развитием внешней стилистической демократичности языков происходит их усложнение, что обусловлено возрастанием интеллектуальной насыщенности жизни и дифференциацией форм общения. Усложнение языков, характерное для их развития в наше время, проявляется в ряде процессов. Растет число новых слов, прежде всего терминов. Происходит все более тонкая дифференциация вариантных и синонимических средств, вырабатываются все более сложные формы синтаксической организации высказываний и целых текстов, возникают особые правила пунктуации, дополнительные по отношению к общим правилам или даже противоречащие им [3, с. 143].

Овладение языком для специальных целей (ЯСЦ) – подъязыком информационных технологий – студентами 3 курса УИР представляет определенные сложности в силу ряда причин. Первая и наиболее значимая – это отсутствие языковых соответствий в языке перевода, т. е. в русском языке. Вторая – это вопрос адекватности перевода языковых единиц на русский язык. В целом проблемы усвоения студентами профессиональной лексики можно разделить на три составляющие: грамматические, лексические и трудности переводоведческого характера.

Важную роль в обучении языку для специальных целей представляет развитие у студентов навыков анализа лексических единиц и обучение работе со специализированным словарем. Это относится как к умению работать с традиционными бумажными носителями, так и с электронными словарями, интернет-словарями и интернет-энциклопедиями в режиме прямого доступа.

В процессе усвоения профессиональной лексики и формирования навыков адекватного перевода терминологии необходимо прививать обучаемым навыки работы не только со специализированными переводными, но и толковыми словарями, так как зачастую перевод лексического значения слова не снимает трудностей в правильной интерпретации, например, понятия, связанного с компьютерной средой, составляющего культуру Web-пространства: *fishbowl* 'аквариум' – перевод; дефиниция – 'защищенная зона в компьютерной системе, в которую можно «заманивать» злоумышленников и изучать их работу' [5, с. 205].

Подязык информационных технологий характеризуется обильным употреблением герундия, или отглагольного существительного, *computing* 'информационные технологии, информатика, вычислительная обработка данных', *supernetting* 'бесклассовая междоменная маршрутизация', *teleconferencing* 'телеконференцсвязь'. Важно наряду с переводом термина адекватно интерпретировать его значение: *anycasting* 'метод рассылки «кому-нибудь»' – перевод; дефиниция – «взаимодействие между единичным отправителем и ближайшим получателем в группе» [5, с. 33].

Заметим, что для верной интерпретации искомого термина преподавателю иностранного языка, работающему со студентами специальности УИР, а также смежных специальностей, необходимо иметь достаточный запас фоновых знаний для понимания и адекватного перевода узкоспециализированных терминов, например: *firewall* 'межсетевой экран, брандмауэр' [5, с. 204]; *FireWire* 'высокопроизводительная последовательная шина компании Apple IEEE 1994'. Указанный аспект необходим, так как без него невозможно понять дальнейшую дефиницию рассматриваемых терминов: «в протоколе IPv6 такой метод рассылки позволяет донному хосту начать обновление таблиц маршрутизации для группы хостов» [5, с. 33].

Сфера ИКТ является новой, открытой системой в плане словообразования, в ней можно найти большое количество вариантов словотворчества – частеречных новообразований: *first in (first out)*, сущ. – 'первым пришел – первым обслужен' – перевод; дефиниция – 'способ обработки очереди, при котором элементы удаляются из очереди в том же порядке, в каком они добавляются' [5, с. 205]; *add-on (add-in)*, сущ. – 'аппаратное устройство, например плата расширения или микросхема, которое можно добавить в компьютер для расширения спектра его возможностей' [5, с. 23]; *always on*,

сущ. — ‘всегда включенное соединение’ [5, с. 29]. Среди прилагательных тоже можно найти достаточно много новообразований: *hands-on*, прил. — ‘практический’ [5, с. 233]; *application-centric*, прил. — ‘ориентированный на приложение’ — перевод; дефиниция — ‘характеристика операционной системы, в которой пользователь для создания или открытия документов должен запустить приложение’ [5, с.35]; *tear-off*, прил. — ‘отрывной’ — перевод; дефиниция — ‘характеристика объекта, которым можно перетащить из исходного положения в графическом пользовательском интерфейсе в любое место по желанию пользователя’ [5, с. 480].

При анализе профессионально ориентированной лексики и ее адекватном переводе на русский язык следует обратить должное внимание на семантическую деривацию анализируемых лексических единиц: *architecture* ‘архитектура’ — перевод; дефиниция — ‘физическое построение или схема компьютерной системы или ее компонентов, способность процессора к обработке данных’ [5, с. 36]; *cookbook* ‘рецептурный справочник’ — перевод; дефиниция — ‘компьютерная книга или руководство, представляющие информацию при помощи пошагового подхода’ [5, с. 126]; *translate* — 1) ‘транслировать’ — перевод; дефиниция — ‘в программировании — преобразовывать программу с одного языка на другой’; толкование — ‘трансляция выполняется специальными программами, например компиляторами, ассемблерами и интерпретаторами’; 2) ‘сдвигать’ — перевод; дефиниция — ‘в компьютерной графике — перемещать изображение в пространстве’ [5, с. 494]; *housekeeping* ‘служебные действия’ [5, с. 245].

В подязыке информационных технологий достаточно много сравнений: *transputer* — от *transistor computer* — ‘транспьютер’ — перевод; дефиниция — ‘целый компьютер на одной микросхеме, включая оперативную память (RAM) и блок арифметики с плавающей точкой (FPU), разработанный блок для параллельных компьютерных систем’ [5, с. 495]. Также данный язык профессионального общения богат сокращениями: *defrag* — сокр. от *defragmentation* — ‘дефрагментировать’; *hi-res* — сокр. от *high resolution* — ‘высокое расширение’; *stat mux* — сокр. от *statistical multiplexer* — ‘статический мультиплексор’.

Наиболее распространенными приемами перевода на русский язык рассматриваемых лексических единиц являются калькирование и транслитерация: *area search*, сущ. — ‘групповой поиск’ [5, с. 37]; *arithmetic operation*, сущ. — ‘арифметическая операция’ [5, с. 37]; *bluetooth wireless technology*, сущ. — ‘беспроводная технология’ [5, с. 66].

Примерами перевода лексических единиц посредством приема транслитерации являются следующие лексические единицы: *supervisor* ‘супервизор’ — перевод; дефиниция — ‘метаоперационная система, внутри которой функционируют несколько операционных систем’ [5, с. 471]; *bomb*

‘бомба’ – перевод; дефиниция – ‘поставленная тайно программа с намерением каким-либо образом повредить или разрушить систему’ [5, с. 67]. При всей распространенности применения вышеназванных приемов перевода, следует, однако, избегать буквального перевода терминов, например: *user* – *‘юзер’ – ‘пользователь’; *database* – *‘датабазы’ – ‘базы данных’. При этом стоит заметить, что слова ‘юзер’ и ‘датабазы’ употребляются в профессиональной среде как жаргонизмы.

В профессиональной лексике ИКТ достаточно много неологизмов, основной трудностью перевода которых является их невключенность в состав словарей. При этом многие новообразования уже прочно вошли в языковой узус: *telecommute* ‘осуществлять дистанционный доступ’ – перевод; дефиниция – ‘работать в одном месте (часто дома) и взаимодействовать с основным офисом в другом месте при помощи персонального компьютера, оснащенного модемом и коммуникационными программными средствами’ [5, с. 480].

Для подъязыка профессионального общения ИКТ характерно активное использование атрибутивных препозитивных конструкций: *application development environment* ‘среда разработки приложений’ [5, с. 35]; *Bellman – Ford distance vector routing algorithm* ‘алгоритм дистанционно-векторной маршрутизации Беллмана – Форда’ [5, с. 56].

Особую интерпретацию в сфере ИКТ приобретают имена собственные, что, безусловно, стоит учитывать при переводе конкретных лексем: *Beowulf* ‘Беовульф’ – перевод; дефиниция – ‘название класса виртуальных суперкомпьютеров, созданных посредством связи многочисленных ПК через сетевые соединения в одну высокопроизводительную единицу’ [5, с. 57].

Достаточно высокую частотность употребления в подъязыке информационных технологий имеют аббревиатуры: *.asc*, *.asp*, *.avi* – расширение имени файла; *B2B* сокращенно от *business-to-business* ‘взаимодействие «бизнес-бизнес»’ [6, с. 49]; *BBS* сокращенно от *bulletin board system* ‘электронная доска объявлений’ [6, с. 55].

Еще одной особенностью подъязыка информационных технологий являются цифры – их употребление в качестве полноценных лексических единиц: *i386* ‘семейство 32-рядных процессоров, разработанных компанией Intel на базе процессора i386 и расширяющих его возможности’ [7, с. 250]; *i486SX* ‘процессор компании Intel, представленный в 1991 г. как недорогая альтернатива процессору i486DX’ [7, с. 250].

Заключение. Говоря о современных образовательных технологиях, стоит сделать акцент на использовании достижений проектной методики. Участие студентов в вузовских, межвузовских, республиканских и международных конкурсах студенческих проектов способствует развитию навыков публичной речи, разработке и презентации тем профессионального общения.

У студентов специальности УИР есть возможность проявить себя, разработать тему и выступить с докладом и компьютерной презентацией по новейшим достижениям в области информационных достижений в конкурсе проектов “I-Tech Challenge”, автором идеи и организатором которого является автор данной публикации совместно с И. И. Макаревич.

Для решения описанных актуальных проблем преподавания иностранного языка для специальных целей студентам 3 курса УИР поставлены следующие задачи:

1) внедрение в работу методических приемов, основанных на современных мультимедийных и компьютерных технологиях, которые позволяют значительно повысить эффективность обучения иностранному языку для специальных целей;

2) дальнейшая разработка лингводидактических учебных материалов и пособий, способствующих комплексному решению проблем овладения подязыком информационных технологий для обеспечения эффективной коммуникации на языке в соответствии с международными стандартами;

3) подготовка и использование в процессе обучения оригинальных наглядных материалов, способствующих осмыслению обучаемыми особенностей подязыка информационных технологий.

Вопросы преподавания метаязыка являются актуальными как для методики преподавания, так и для лингвистической науки в целом, поскольку метаязык выделяет и описывает еще один аспект многообразия естественного языка [8]. Необходимо отметить, что при обучении студентов профессионально ориентированной лексики, в частности подязыку информационных технологий, следует учитывать, что противоречия между демократичностью языка и его сложностью применительно к научному стилю преодолеваются благодаря терминологизации и стандартизации профессионального подязыка [9]. Подязыки научно-технического и делового общения становятся все более специальными и «жесткими», а значит – практически исключают синонимы. Именно вышеперечисленные свойства делают специальные термины доступными и удобными для профессионального пользования.

Библиографические ссылки

1. *Макаревич Т. И., Макаревич И. И.* English for ICT Students = Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии : пособие : в 2 ч. / под ред. проф. И. И. Ганчеренка. Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012. Ч. 1.

2. *Макаревич Т. И., Макаревич И. И.* English for ICT Students = Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии : посо-

бие : в 2 ч. / под ред. проф. И. И. Ганчеренка. Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012. Ч. 2

3. *Мечковская Н. Б.* Демократизация общения и языков // Энциклопедия для школьников и студентов : в 12 т. Т. 1: Информационное общество. XXI век / под общ. ред. В. И. Стражева. Минск : Беларус. энцыкл. імя Пятруся Броўкі, 2009. С. 141–143.

4. *Мечковская, Н. Б.* Метаязык или метаязыковая функция языка // Энциклопедия для школьников и студентов : в 12 т. Т. 1: Информационное общество. XXI век / под общ. ред. В. И. Стражева. Минск : Беларус. энцыкл. імя Пятруся Броўкі, 2009. С. 183–184.

5. Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике : пер. с англ. М. : ЭКОМ Паблишерз ; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007.

6. Англо-русский словарь по информационным технологиям = English-Russian Dictionary of Information technology / сост. С. Б. Орлов. 5-е изд. М. : РадиоСофт, 2008.

7. *Факов В. Я.* Язык Интернета. Англо-русский словарь = Fakov V. Internet communication. Russian-English Dictionary. М. : Междунар. отношения, 2009.

8. *Куликова И. С.* Введение в металингвистику: системные, лексикографические и коммуникативно-прагматические аспекты лингвистической терминологии. СПб. : Сага, 2002.

9. *Ивашкевич, И. Н.* О некоторых вопросах обучения языку специальности в неязыковом вузе // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы I-ой Междунар. науч. конф. Минск : БГУ, 2008. С. 75–77.

Поступила в редакцию 13.02.2014

УДК 811.133.1'37+811.133.1'373.21

НЕЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОЙ ЗАКРЕПЛЕННОСТИ ВТОРИЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)

Т. В. Кожарина

Рассматриваются альтернативные традиционному способу фиксации вторичных значений нелексикографические способы языковой закреплённости. Делается вывод о том, что деривационные, синтагматические и парадигматические связи, орфографический и грамматический факторы, выявленные автором в области вторичной топонимической лексики французского языка, представляют собой не морфологические показатели деонимизации, а свидетельством

закрепленности, или же наметившейся тенденции к закрепленности, коннотативного значения/ий топонимических единиц.

It deals with the alternative to the traditional method of fixing the secondary meanings non-lexicographical ways of language fixation. It has been conclude that derivational, syntagmatic and paradigmatic relations, spelling and grammatical factors, defined by the author in the field of French secondary toponymic lexis, present not morphological parameters of deonymisation, but the evidence of language fixation or an emerging tendency to the language fixation of toponymic units' connotative meaning/s.

Ключевые слова: топонимика, языковая закрепленность, вторичность, коннотация, деривация, синтагматика, парадигматика, орфографический и грамматический факторы.

Keywords: toponymic, language fixation, secondary meaning, derivation, syntagmatics, paradigmatics, spelling and grammatical factors.

Введение. Фиксация того или иного значения лексической единицы в словаре является отражением того, что оно не является окказиональным, авторским вариантом, а существует на уровне системы языка. Вместе с тем, как отмечалось в более ранних исследованиях [1; 2; 3], проблема представленности вторичных коннотативных значений топонимических единиц в лексикографических изданиях до сих пор недостаточно разработана. Таким образом, возникает вопрос о существовании альтернативных вариантов фиксации коннотативных значений топонимов.

Вслед за Н. Г. Брагиной [2, с. 369] полагаем, что о закреплении в языке того или иного значения коннотативного топонима (далее – КТ) свидетельствует ряд лингвистических факторов, среди которых выделяются деривационные, синтагматические и парадигматические связи, орфографический и грамматический факторы.

Основная часть. Материалом исследования послужили архивы французских общественно-политических изданий *Le Monde Diplomatique* (далее – MD) в период с 1978 по 2006 г. (около 200 000 статей) и *L'Humanité* (далее – Hum) в период с 1990 по 2010 г. (около 400 000 статей). В результате обработки архивов методом поиска ключевых слов было выделено 13094 контекстов¹, содержащих коннотативно отмеченные топонимические единицы.

Деривационные связи. Одним из ярких примеров того, как коннотативное значение топонима находит «зону фиксации» в системе языка, являются факты деривационной активности топонимов. Так, напри-

¹ Под контекстом понимается ближайшее окружение изучаемой единицы, законченный в смысловом отношении отрезок речи, в котором используется коннотативный топоним.

мер, от топонима *Outreau* ‘Утрó’¹ появилось прилагательное *outraesque*: *Ce n’est pas totalement inexact dans le sens où Nuremberg était sans precedent... oui, peut être qu’il y avait des failles ou plutôt des lacunes mais je ne pense pas que Nuremberg était une cata outraesque pour autant* [4] ‘Это не совсем точно в отношении того, что Нюрнберг был беспрецедентным... да, может быть, и были недостатки, или же скорее лакуны, но я не думаю, что Нюрнберг был катастрофой, подобной Утрó’. В данном примере автор, анализируя Нюрнбергский процесс, признает наличие определенных пробелов в судебной-правовой системе, указывая при этом, что пробелы Нюрнберга несопоставимы с судебным фиаско Утрó. Аналогичный дериват существует и от топонима *Waterloo* ‘Ватерлоо’: *...ce qui me fait souvenir du désastre waterlooniën qu’a constitué la capitulation français au sujet des brevets!* [5] ‘...что заставляет меня вспомнить о крахе, сравнимым с Ватерлоо, который стал французской капитуляцией в отношении дипломов’ — в статье о проблемах и будущем французского языка.

Вместе с тем исследуемый материал позволил обнаружить, что подобный способ фиксации коннотативных значений в целом непродуктивен в отношении топонимической лексики, что объясняется ослабленными позициями словообразования и преобладанием аналитических тенденций во французском языке.

Синтагматические связи. Более продуктивными представляются такие пути фиксации коннотативного значения топонимов, когда благодаря своим сочетательным возможностям топонимы стремятся к функционированию в относительно устойчивых связанных сочетаниях. Особым образом в данной связи выделяется фразеология как одна из наиболее насыщенных культурной информацией зон [6].

Ассоциативный фон, стоящий за тем или иным топонимом, составляет основу, на которой «вырастает» его новое значение. Топоним становится социальным, общественным и политическим фактом, о чем свидетельствует его полная или частичная фразеологизация. Так, например, функционируя в составе устойчивого выражения с компонентами *image + de*, топоним *Épinal* ‘Эпиналь’ (округ Франции в департаменте Вогеzy) «растворяется» в семантике всего выражения, обозначающего ‘упрощенное, наивное представление о чем-либо’: *L’enquête de la CFDT brise pourtant l’image d’Épinal du salarié qui dialogue directement avec son patron et*

¹ Современное значение — судебное фиаско. В 2001 г. в городке Утрó началось громкое судебное разбирательство по делу о сексуальных преступлениях против несовершеннолетних. Это уголовное дело, длившееся почти пять лет, вскрыло глубокие социальные проблемы общества, а также серьезные нарушения функционирования судебной системы во Франции и было квалифицировано экспертами как судебное фиаско.

peut donc se passer de représentation syndicale [7] ‘Исследование ФДКТ все же разрушает наивное представление о том, что работник может напрямую вести диалог со своим начальником и обходиться, таким образом, без профсоюзного представительства’ – о недавнем исследовании одного из французских профсоюзов, выявившем ошибочность в современной трактовке отношений между начальником и подчиненным. Важно подчеркнуть, что в основе нового значения выражения лежит исторический факт, связанный с создателем известных картинок, Ж.-Ш. Пеллерэном, жившим в городке Эпиналь. На этих картинках схематически, в упрощенном виде иллюстрировались разнообразие события, сюжеты известных песен. Став популярными в г. Эпиналь, они стали продаваться по всей Франции торговцами вразнос, что и послужило в дальнейшем распространению и закреплению значения ‘упрощенное, наивное представление о чем-либо’. Именно за счет культурно-исторической коннотации топонима *Epinal*, соответствующей функции хранения, выражение сохраняет смысловую целостность.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в отношении топонима *Troie* ‘Троя’, актуализация коннотативного значения которого происходит только в составе устойчивых выражений с компонентами *cheval* ‘конь’ или *guerre* ‘война’. В следующем контексте, например, устойчивое выражение *cheval de Troie* используется в отношении генетически модифицированных растений, использование которых привлекает производителей, но не приносит никакой пользы потребителям: *Ces PGM “sympathiques”, mais encore inefficaces, semblent surtout jouer le rôle de chevaux de Troie pour faire avaliser une technologie qui ne présente aucun avantage pour les consommateurs* [8] букв. ‘Эти «симпатичные», однако еще неэффективные ГМО, по всей видимости, играют роль «Троянских коней», чтобы заставить поддержать технологию, которая не дает никаких преимуществ потребителям’. При функционировании со вспомогательным компонентом *guerre* ‘война’ актуальным значением выражения становится ‘упорная, но безрезультатная борьба’: *Vous vous demandez si je ne suis pas en train de confondre ici des pièces de théâtre avec des événements réels, Sophocle ou Eschyle avec le chaos assourdissant des guerres de Troie actuelles?* [9] букв. ‘Вы спрашиваете себя, не путаю ли я здесь театральные пьесы с реальными событиями, Софокла или Эхила с оглушительным хаосом современных Троянских войн?’ – об актуальной ситуации в мире; *La guerre de Troie a eu lieu, mais c’est Ulysse qui vit. Koskotas a existé et on dit que Berlusconi gouverne* [10] букв. ‘Троянская война произошла, но Улисс живет. Коскотас существовал, и говорят, что Берлускони у власти’ – речь идет о Ж. Коскотасе, герое романа греческого писателя В. Василикоса «К», ставшего символом коррумпированной системы, бороться с которой не имеет смысла. Коннотативные значения ‘уловка,

хитрость', 'коварный прием', 'козырь', 'нечестная политическая игра', 'упорная, но бесполезная борьба' актуализируются вследствие наличия в импликационале значения *Troie* данных о мифе, когда грекам с помощью хитрости удалось покорить Троию после десяти лет безуспешной осады.

Особым типом фразеологизации топонима, свидетельствующим о закреплении в системе языка его коннотативного значения, является использование КТ в качестве названий сборников литературных сочинений, периодических газетных изданий, издательств, фестивалей, ссылки на которые были обнаружены в исследуемом корпусе: *Le Cheval de Troie audiovisuel. Le rideau de fer à l'épreuve des radios et télévisions transfrontières, Presses universitaires de Grenoble, 1995*; ; "L'Empire et *Babel: les minorités dans la perestroïka*", *Le Genre humain, n°20*, "Face aux drapeaux", Gallimard-Seuil, Paris, 1989.

Парадигматические связи. Было выявлено, что некоторые КТ (преимущественно те, коннотативное значение которых основано на особо значимых для французской лингвокультуры фактах) способны вступать в парадигматические отношения, образуя синонимические или антонимические пары. Среди потенциальных стилистических синонимов отметим *Waterloo, Trafalgar, Bérézina*, объединенные общей коннотацией 'поражение, крах', или же *Verdun, Austerlitz* в значении 'победа, успех'. Такие КТ, как *Oradour, Auschwitz, Khatyn*, с импликациональным значением 'геноцид' также находятся в синонимических отношениях.

Что касается антонимических связей, противопоставляются такие КТ, как *Neuilly* 'элитный квартал' и *Billancourt* 'рабочий квартал', *Waterloo / Trafalgar, Bérézina* 'поражение, крах' и *Verdun, Austerlitz* 'победа, успех' (подробнее см. [3]).

Орфографический фактор. Еще одним свидетельством фиксации КТ в системе языка служит орфография. Речь идет о написании топонимических единиц то со строчной, то с заглавной буквы, нестабильном использовании надстрочных знаков (преимущественно *accent aigu*), спорадическом использовании кавычек.

Топоним *Calvaire* 'Толгофа' во всех выявленных нами случаях пишется с маленькой буквы и используется как обобщенный термин для обозначения 'муки, пытки, наказания': *Au terme d'un calvaire de trois ans, il démissionne* [11] 'По истечении трехлетней пытки он увольняется'; *Vivre clandestinement, un calvaire...* [12] 'Жить подпольно, мука'.

Смешанное написание (то с заглавной, то со строчной буквы) отмечается в отношении таких КТ, как, например, *Eldorado* 'Эльдорадо', *Cocagne* 'Сказочная страна', *Capharnaïm* 'Капернаум / Кафарнаум' (в значении 'хаос, беспорядок'), *Bérézina* 'Березина' (в значении 'крах, поражение, провал'): *C'est l'Eldorado du handball. Ici tout est fait à la gloire de ce jeu à la*

main, qui déplace les foules et concurrence même parfois les footballeurs [13] букв. 'Это Эльдорадо гандбола. Здесь все сделано во славу этой игры руками, которая перемещает толпы и даже иногда конкурирует с футболистами' vs. *On leur avait présenté le Paraguay comme un eldorado* [14] букв. 'Им представили Парагвай как эльдорадо'; *Cette soirée nous emmène dans différents pays où frugalité et plaisir de la chair sont vécus au quotidien. Tout d'abord, au pays de Cocagne napolitain, où coexistent richesse de l'architecture, des marchés et profusion des tables* [15] 'Этот вечер приводит нас в различные страны, где умеренность в пище и плотские удовольствия являются будничными. Прежде всего, это сказочная неаполитанская страна, где сосуществуют богатство архитектуры, рынков и щедрость столов' vs. *Paisible, opulente, discrète, tolérante, la Suisse, à portée de remonte-pente, offre l'image d'un pays de cocagne que les contradictions de notre époque auraient miraculeusement épargné* [16] 'Тихая, роскошная, сдержанная, толерантная Швейцария в пределах горных склонов создает впечатление сказочной страны, которую чудесным образом обошли стороной противоречия нашей эпохи'; *Les chômeurs s'organisent en une sorte de SARL de taxis. Capharnaüm et tout le toutim, fous rires garantis* [17] 'Безработные организуются во что-то вроде ООО такси. Беспорядок и все прочее, безудержный смех гарантирован' vs. *Pour le dernier week-end des Jeux, les petits marchands ont transformé les rues du centre en vaste capharnaüm où sont soldés des milliers d'articles...* [18] 'В последние выходные Игр мелкие торговцы превратили центральные улицы в огромный хаос, где продаются тысячи товаров...'; *La question inévitable concerne le ski tricolore. Zéro médaille, c'est une Bérézina?* [19] 'Неизбежный вопрос касается трехцветного лыжного спорта. Ни одной медали, это провал?' (речь идет о команде Франции по лыжному спорту) vs. *Pour lui comme pour des centaines d'autres, si l'usine ferme, c'est la bérézina* [20] 'Для него, как и для сотен других, если завод закроется, это крах'. Стоит отметить, что смешанное написание характерно не только для приведенных выше единиц, но в целом для большинства коннотативных топонимов.

Вариативность написания топонима *Bérézina* отмечается в случаях опущения надстрочных знаков: *La Berezina électorale des conservateurs* (в заголовке) [21] 'Крах консерваторов на выборах'; *Après la berezina des voitures rouges, la course s'est résumée au ballet des arrêts aux stands* [22] 'После провала красных машин гонка сводится к суете у стендов'.

В исследуемом корпусе были также выявлены спорадические случаи использования кавычек: *La désespérance chez Montellier son «eldorado», dans le choix de situer le plus souvent ses récits dans un proche avenir outre-Atlantique* [23] букв. 'Безнадежность имеет у Монтэллье свое «эльдорадо», проявляющееся в выборе мест действий своих произведений в ближайшем будущем по ту сторону Атлантики' (об особенностях художественного восприятия

мира французской художницей и писательницей Шанталь Монтэллье); *Le mur, qui a certains endroits est en béton, doit mesurer 360 kilomètres du nord au sud de la Cisjordanie, confisquant ainsi 10 % de cette région. C'est un véritable «mur de Berlin», vient de dire Yasser Arafat* [24] букв. 'Стена, которая в некоторых местах из бетона, должна быть 360 км с севера на юг от Западного берега реки Иордан, отбирая таким образом 10 % этого региона. Это настоящая «Берлинская стена», по словам Ясира Арафата'; *Mais les relayeuses marquent le pas: neuvièmes! Puis, le début de la fin avec la «Berezina» aux Jeux de Lillehammer en 1994...* [25] букв. 'Но участницы эстафеты не двигаются с места: девятые! Затем начало конца с «Березиной» на Играх в Лиллехаммере в 1994...'; *Dans les mois qui viennent, le test le plus probant des intentions et, surtout, de l'influence réelle du courant Gorbatchev se situera dans l'application du calendrier des réformes qui, sans doute, ne franchissent aucun «Rubicon» mais pourraient bien y préparer* [26] букв. 'В последующие месяцы самый убедительный тест намерений и в особенности реального влияния движения Горбачева произойдет в процессе применения календаря реформ, которые, очевидно, не преодолеют никакой «Рубикон», но смогли бы к нему подготовить'. Из приведенных примеров видно, что кавычки не влияют на изменение значения КТ, а лишь подчеркивают «отклоняющееся» от установленных норм контекстуальное поведение топонима.

Грамматический фактор. Характерной чертой КТ (функционирующих как самостоятельно, так и в составе связанных сочетаний), закрепившихся в языке, является широкое употребление их в форме множественного числа:

Complices ou insurgés? Liste incomplète, mais liste ignorée du grand public, car les nouvelles sont distillées au jour le jour dans les pages des journaux qui, pour ne pas démoraliser tous les Billancourt du monde, s'abstiennent d'en faire l'addition [27] букв. 'Сообщники или восставшие? Список неполон, но совершенно незнаком общественности, так как новости по капле просачиваются изо дня в день на страницы газет, которые, чтобы не подрывать дух всех Бийанкуров мира, воздерживаются от суммирования'; *La totalité des villes et neuf mille deux cents villages ont été détruits, en Biélorussie, dont six cents avec tous leurs habitants, brûlés ou exécutés lors d'expéditions punitives. Le plus célèbre, en URSS, de ces Oradour est le village de Khatyn* [28] букв. 'Большинство городов и девять тысяч двести деревень были разрушены в Беларуси, из них шестьсот были сожжены со всеми жителями во время карательных операций. Самая известна из всех этих Орадуров — деревня Хатынь'; *Les Waterloo d'aujourd'hui ont quelque chose à voir avec les prétendus Austerlitz d'hier* [29] букв. 'Сегодняшние Ватерлоо имеют что-то общее с так называемыми вчерашними Аустерлицами'; *Rêver d'un pays à l'abri des coups de Trafalgar d'une banque ou des grandes manoeuvres d'une Bourse? Rêver d'un pays*

où chacun est citoyen, décideur et acteur? [30] букв. ‘Мечтать о стране без ударов Трафальгара банка или махинаций Биржи? Мечтать о стране, где каждый является гражданином, руководителем и исполнителем?’. В данных контекстах КТ используются для обобщенного обозначения однородных объектов, например любого рабочего квартала (все Бийанкуры мира), то есть как гиперонимы. При этом форму множественного числа принимают лишь детерминативы (артикли, притяжательные прилагательные), а морфологическая форма топонима остается неизменной, что объясняется нормами грамматики французского языка¹.

Однако в исследуемом материале были обнаружены и такие примеры, в которых форму множественного числа принимает непосредственно топоним: *Paris 10-e, où règne un des plus incroyables capharnaïms* [31] ‘Париж, 10-й округ, место, где царит один из самых невероятных беспорядков’; *Premiers coups de pédale chez les pros, calvaires, frayeurs...* [32] ‘Первые опыты работы у профи, мучения, страхи...’; *En 1915, on avait assassiné leurs parents, leurs soeurs, leurs frères; rasé leur maison, volé leur terre. Mais la mémoire survit à tous les aléas: l’exil – les Eldorados des années vingt, s’appellent Amérique, Argentine, France, ou Russie, Liban, Iran...* [33] букв. ‘В 1915 г. убили их родителей, их сестер, их братьев; обчистили их дом, украли их землю. Но память выживает при любых случайностях: ссылка – Эльдорадо двадцатых годов называются Америка, Аргентина, Франция или Россия, Ливан, Иран...’.

В корпусе исследуемого материала были также выявлены связанные сочетания с КТ, в которых форму множественного числа принимает не непосредственно топоним, а вспомогательный компонент в составе выражения: *Lorsque les “murailles de Chine” (entre activités de conseil et de comptabilité pour les firmes d’audit; entre banques de dépôt et banques d’affaires pour les établissements financiers) se sont écroulées au nom de la libre concurrence et de synergies supposées, le système s’est métamorphosé* [34] букв. ‘Когда «Китайские стены» (между деятельностью совета и бухгалтерией аудиторских фирм; между сберегательными и инвестиционными банками финансовых учреждений) рухнули во имя свободной конкуренции и предполагаемой совместной деятельности, система преобразилась’; *Par le passé, il avait accusé certaines ONG présentes au Zimbabwe d’être des “chevaux de Troie” qui reçoivent de l’argent de l’étranger “utilisé contre nous”* [35] букв. ‘Когда-то он обвинял некоторые неправительственные организации, находившиеся в Зимбабве, в том, что они являются «Троянскими конями», получаю-

¹ По общему правилу в случаях, когда имена собственные употребляются с детерминативом во множественном числе, сами имена собственные остаются неизменными. Тем не менее отмечается вариативность написания в случаях обозначения особо значимых лиц и событий.

щими деньги из-за границы, «используемые против нас»»; *Loin des images d'Épinal où les gratte-ciel côtoient les vedettes de cinéma, l'auteur nous propose une plongée dans les grandes villes américaines* [36] букв. 'Вдали от картинок Эпиналя (т. е. наивных представлений), где небоскребы граничат со звездами кино, автор предлагает нам погружение в большие американские города'. Как видно из приведенных примеров, непосредственно топоним остается неизменным, а форму множественного числа приобретают лишь вспомогательные компоненты.

Заключение. Ряд французских лингвистов-ономастов говорят в этой связи о «модифицированных онимах» (*nom propre modifié*) [37; 38; 39; 40; 41]. Функционируя с детерминативами, топонимы отходят от своего стандартного употребления и «модифицируются» под влиянием окружения. Однако тот факт, что в подавляющем большинстве случаев форма топонима остается неизменной, дает основания М.-Н. Гари-Приер [42], а также Н. Фло [43] усомниться в правомерности такой трактовки. Они обращают внимание на то, что топонимы, как и любые другие имена, способны сочетаться с детерминативами, вследствие чего расширяется их интерпретация за счет уплотнения импликационала значения. По мнению Ж. Числару, приведенные выше случаи функционирования КТ, рассматриваемые в числе актуальных семантических процессов в лексике, представляют собой гибридные концепты, объединяющие в себе конкретное и абстрактное, индивидуальное и коллективное, место действия и участников [44, с. 29].

Вместе с тем многие исследователи [45; 46; 47; 48; 49; 50; 51] классифицируют подобные формы как морфологические показатели того, что в определенном контексте имя собственное, используемое для обобщенного обозначения однородных предметов, выступает как имя нарицательное, то есть переходит в лексико-грамматический класс имен нарицательных (деонимизация / апеллятивация). Являясь традиционным, такой подход ставит под сомнение правомерность противопоставления «имя собственное / имя нарицательное»: если при определенных условиях топоним может выражать понятие и, следовательно, перестает быть собой и переходит в разряд апеллятивов, тогда можно утверждать, что лексико-грамматический статус слова в целом определяется его контекстуальной смысловой функцией в каждом конкретном случае (под функцией в данном случае следует понимать свойства лексической единицы, приобретаемые в определенных условиях). Более того, «в любом переносном значении просвечивает производящее» [52, с. 44], поэтому данные факты рассматриваются нами прежде всего как показатели закреплённости, или же наметившейся тенденции к закреплённости, коннотативного значения/ий топонимических единиц.

Библиографические ссылки

1. *Отин Е. С.* Развитие коннотонимии русского языка и его отражение в словаре коннотонимов // *Этимология* / отв. ред. О. Н. Трубачев. М., 1986. С. 186–191.
2. *Брагина Н. Г.* Память в языке и культуре. М. : Яз. славян. культура, 2007.
3. *Кожарина Т. В.* Французская топонимия в семантико-прагматическом аспекте (на материале французских СМИ). Минск : Изд. центр БГУ, 2013.
4. *Histomag 39-45* // *Le monde en guerre* [Ressource électronique]. Mode d'accès: <http://www.39-45.org/portailv2/download/download-0-0+histomag+44.php> (date d'accès : 13.02.2012).
5. *Daguet D.* Francophonie notre atout et notre avenir à moins que... // *Chronique (in)actuelle* [Ressource électronique]. 2012. Mode d'accès: <http://www.chroniqueinactuelle.fr/index.php?s=waterloonien+> (date d'accès : 13.02.2012).
6. *Кубрякова Е. С.* Образы мира в сознании человека и словообразовательные категории как их составляющие // *Известия Рос. акад. наук. Серия литературы и языка*. 2006. Т. 65. № 2. С. 3–13.
7. *Masson P.* L'UMP boule les syndicats hors des TPE // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 2010. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/448797> (date d'accès: 12.11.2012).
8. *Apoteker A., Testart J.* De l'utopie scientifique au péril sanitaire // *Le Monde Diplomatique* [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
9. *Berger J.* Mauvaises nouvelles // *Le Monde Diplomatique* [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
10. *L'argent nu Juillet* // *Le Monde Diplomatique* [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
11. *Mattelart A.* Art et argent, histoire d'une soumission // *Le Monde Diplomatique* [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
12. *Maschino T. M.* Voyage au cœur d'un métier impossible // *Le Monde Diplomatique* [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
13. *Guillermin N.* Handball Bundesliga: l'Eldorado allemand // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 2004. <http://www.humanite.fr/node/352074> (date d'accès: 12.11.2012).
14. *L'essentiel* // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 2004. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/304134> (date d'accès: 12.11.2012).
15. *LA CINQUIEME* // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 1998. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/323572> (date d'accès: 12.11.2012).
16. *Nicolas A.* Légendes et réalités // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 2003. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/362323> (date d'accès: 12.11.2012).
17. *TAXIS* // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 1998. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/326460> (date d'accès: 12.11.2012).
18. *REMBOURSEMENT* // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 1996. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/169748> (date d'accès: 12.11.2012).
19. *Sugnot F.* Luc Alphand à bâtons rompus // *L'Humanité* [Ressource électronique]. 2003. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/371097> (date d'accès: 12.11.2012).

20. Somers M. «On veut démolir notre usine, nos vies» // L'Humanité [Ressource électronique]. 2001. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/402892> (date d'accès: 12.11.2012).
21. Avis P. La Berezina électorale des conservateurs // L'Humanité [Ressource électronique]. 1995. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/202967> (date d'accès: 12.11.2012).
22. Tous derrière et Hill devant // L'Humanité [Ressource électronique]. 1996. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/172169> (date d'accès: 12.11.2012).
23. Guilloux M. La vie, par la plume et le pinceau // L'Humanité [Ressource électronique]. 1996. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/185203> (date d'accès: 12.11.2012).
24. Barbancey P. De l'autre côté du mur // L'Humanité [Ressource électronique]. 2003. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/362048> (date d'accès: 12.11.2012).
25. Hessege C. Les fondeurs se remettent en cause de fond en comble // L'Humanité [Ressource électronique]. 1996. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/180045> (date d'accès: 12.11.2012).
26. Chauvier J.-M. Ceux par qui le changement arrive... // Le Monde Diplomatique [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
27. Julien C. Complices ou insurgés? // Le Monde Diplomatique [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
28. Chauvier J.-M. Le grand débat sur la guerre et la paix dans la société soviétique // Le Monde Diplomatique [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
29. Alstom... ou les dégâts d'une certaine mondialisation // L'Humanité [Ressource électronique]. 2003. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/358579> (date d'accès: 12.11.2012).
30. A mon fils L'Humanité [Ressource électronique]. 1995. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/204273> (date d'accès: 12.11.2012).
31. Raison G. On a marché sur Saint-Denis // L'Humanité [Ressource électronique]. 2000. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/416490> (date d'accès: 12.11.2012).
32. Ducoin J.-E. Dominique Arnould veut conserver son maillot arc-en-ciel // L'Humanité [Ressource électronique]. 1994. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/234414> (date d'accès: 12.11.2012).
33. Etievent M. OUVREZ, OUVREZ! // L'Humanité [Ressource électronique]. 1992. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/261165> (date d'accès: 12.11.2012).
34. Warde I. Faiseurs de krach boursier // Le Monde Diplomatique [Ressource électronique]. Moteur de recherches. P., 2007.
35. Ils ont osé le faire Les ONG indésirables au Zimbabwe // L'Humanité [Ressource électronique]. 2004. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/341396> (date d'accès: 12.11.2012).
36. Fleury C. Chronique d'une grande dépression // L'Humanité [Ressource électronique]. 2009. Mode d'accès: <http://www.humanite.fr/node/14599> (date d'accès: 12.11.2012).
37. Jonasson K. Les noms propres métaphoriques: constructions et interprétations // Langue française. 1991. N° 92. P. 64–80.
38. Kleiber G. Problèmes de référence: Descriptions définies et noms propres. Paris : Klincksieck, 1981.

39. *Leroy S.* Le nom propre en français. Paris : Ophrys, 2004.
40. *Paveau M.-A.* Chronique «linguistique». Leçon de vocabulaire (2) [En ligne] // *Le Français aujourd'hui*, 1/2007 (n° 156), p. 115–122. Mode d'accès: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-115.htm (date d'accès: 29.04.2011).
41. *Paveau M.-A.* Les prédiscours. Sens, mémoire et cognition. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.
42. *Gary-Prieur, M.-N.* Grammaire du nom propre. Paris: PUF, 1994.
43. *Flaux N.* L'antonomase du nom propre ou la mémoire du référent // *Langue française: Syntaxe et sémantique des noms propres*, N. 92. Paris : Larousse, 1991. P. 26–44.
44. *Cislaru G.* Etude sémantique et discursive du nom de pays dans la presse française avec référence à l'anglais, au roumain et au russe. Thèse de doctorat en sciences du langage. Paris : Université Sorbonne nouvelle, 2005.
45. *Алефиренко Н. Ф.* Методологические проблемы современного языкознания. Методология и методы языкознания // *Соврем. проблемы науки о языке*. М. : Флинта, 2004.
46. *Березович Е. Л.* Русская ономастика на современном этапе: критические заметки // *Известия Академии Наук. Серия литературы и языка*. 2001. № 6. С. 34–46.
47. *Бондалетов В. Д.* Русская ономастика. М. : Просвещение, 1983.
48. *Мезенко А. М.* Имя внутригородского объекта в истории: об урбанонимах Беларуси XIV – нач. XX в. Минск : Выш. шк., 2003.
49. *Никонов В. А.* Имя и общество. М. : Наука. 1974.
50. *Суперанская А. В.* Общая теория имени собственного. М. : УРСС, 2007.
51. *Molino J.* Le nom propre dans la langue // *Langages*. 1982. № 66. P. 5–21.
52. *Харченко В. К.* Переносные значения слова. Воронеж, 1989.

Поступила в редакцию 03.09.2013

УДК 811.111'276.6:33(082)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕТАФОР

Е. И. Маркосян, О. Ю. Шиманская

В данной статье анализируются основные методы изучения метафор в контексте профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов экономических специальностей. В качестве иллюстративного материала использованы оригинальные исследования и выборка из словарей и экономических журналов. Последовательно рассматриваются номинативно автономные метафоры, узуальные и окказиональные метафорические словосочетания, развернутые и эвристические метафоры. Теоретический и практический материал статьи может быть использован в процессе преподавания английского языка и теории и практики перевода.

In this article, basic methods of teaching metaphors in the framework of ESP education for Economics students are analysed. Authentic research papers as well as excerpts from dictionaries and economic journals are used as illustrative material. Nominative metaphors, conventional and novel metaphoric combinations, extended and heuristic metaphors are consecutively investigated. Theoretical and practical ideas of the article can effectively facilitate the process of teaching English and Theory and practice of translation and interpretation.

Ключевые слова: экономическая метафора, метафорическая модель, метафорическое моделирование, языковая метафора, окказиональная метафора, развернутая метафора, эвристическая метафора.

Keywords: economic metaphor, metaphoric model, metaphoric modeling, conventional metaphor, novel metaphor, extended metaphor, heuristic metaphor.

Введение. Анализ современных статей, предметом которых является экономическая метафора, показывает, что несмотря на наличие в отечественной и зарубежной литературе обширных исследований, четко разграничивающих понятия языковой и поэтической метафоры, многие авторы продолжают сомневаться в допустимости первых в экономическом дискурсе, нивелируя различия между узуальными и авторскими метафорами: «Некоторые метафоры настолько стерты, что могут считаться мертвыми, а потому допустимыми. В любом случае, следует быть очень осторожными при их использовании» [1].

Разумеется, такой распространенный подход можно, пользуясь метафорой, назвать близоруким. Как справедливо отмечает А. Кламер, проблема неприятия экономистами метафоры лежит в том, что она воспринимается как неопределенность значения, что «приемлемо для поэтов, но никак не подходит для ученых» [2, с. 20]. Анализируя экономическую метафору и отношение к ней, исследователь с уверенностью утверждает, что ни один среднестатистический экономист, привыкший считать свои высказывания максимально точными и конкретными, ни за что не отнес бы слово «метафора» к экономическому лексикону [2].

Возможно, непонимание всеобъемлющего характера метафоры, именно языковой и когнитивной метафоры, как ее представили в своем монументальном исследовании Дж. Лакофф и М. Джонсон [3], приводит к тому, что проблеме перевода и интерпретации метафоры в экономическом дискурсе уделяется так мало внимания. П. Фуэртес Оливер утверждает, что недостаточно точный, а порой и вовсе неверный перевод некоторых метафорических выражений приводит к тому, что «студенты испытывают сложности в понимании экономических моделей и теорий, описываемых в переводных учебных пособиях и монографиях» [4, с. 80].

Кроме того, необходимо отметить, что обучение адекватному переводу языковых и авторских метафор, а также метафорическое моделирование способствуют формированию у студентов функциональной, компенсаторной (восполнение дефицита языковых средств за счет использования метафорических моделей) и переводческой компетенций.

Цель статьи – анализ и иллюстрация основных методов изучения метафор в контексте профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов экономических специальностей. Последовательное рассмотрение номинативно автономных метафор, узуальных и окказиональных метафорических словосочетаний, развернутых метафор позволит достичь поставленной цели и даст возможность использовать теоретический и практический материал статьи при подготовке и проведении лекций по теории и практике перевода, а также практических занятий по английскому языку.

Основная часть. При знакомстве с метафорой следует в первую очередь определить понятия метафоры языковой и поэтической, концептуальной, номинативной и характеризующей, обратить внимание на условность разделения языковых метафор на узуальные и окказиональные. На первом этапе работы с переводом метафор целесообразно предложить студентам самостоятельную работу со словарем экономической лексики, в результате которой они могут составить списки терминов, образованных на основе метафоризации исходного значения, например: *staff turnover* ‘текучесть кадров’, *tax heaven* ‘налоговый рай, оффшорная зона’, *to expand activities* ‘расширять деятельность’, *rollover the debt* ‘пересмотреть долг’, *tax relief* ‘ослабление налогов’, *prices are inching up / peaking* ‘цены растут / повысились до рекордного уровня’. Наиболее важный вывод, к которому приходят студенты на данном этапе: метафоры пронизывают речь в любой сфере, языковые экономические метафоры имеют номинативное значение и не характеризуются эмоциональным компонентом.

Можно предложить студентам найти контексты с метафорическими наименованиями конфликтов и противоречий (языковые метафоры): *crossfire, skirmish, sniping* ‘спор, перепалка’, *war* ‘война’, *brickbat* ‘резкие высказывания’, *potshot* ‘резкая критика’, *pinprick* ‘укол’, *attack, assault* ‘атака’, *shot* ‘выстрел, ответный удар’, *clash, collision* ‘столкновение’, *discord, dissonance, fissure, rift* ‘разногласие’, *friction* ‘трения’, *gap, abyss, chasm, gulf* ‘глубокое расхождение’, *bar, barrier, block, borderline, wall* ‘преграда, барьер’. Проведенный анализ приводит студентов к выводу о существовании языковых метафор, которые могут использоваться для более точной и выразительной характеристики явлений, как правило, в устной и публичной речи.

Вторым этапом работы с метафорой является знакомство с понятием метафорической модели. Метафорическая модель определяется как «схема связи между понятийными сферами, которая существует или складывается в сознании носителей языка и которую можно выразить формулой X это Y» [5, с. 64]. Здесь можно охарактеризовать как общие концептуальные модели «верх — это хорошо» и «низ — это плохо» (*upsurge of interest* ‘рост интереса’, *top companies* ‘лучшие (верхние) компании’, *economic slowdown* ‘снижение темпов экономического роста’), так и частные модели, устанавливающие параллели между областью источника и цели. Так, в исследовании П. Оливеры упоминаются следующие метафоры инфляции, используемые в учебнике по экономике П. Самуэльсона и В. Нордхауса. «Инфляция — это живое существо»: *all inflations are not created equal* ‘не все виды инфляции имеют равные права’, *inflation is as old as a market economy* ‘инфляция так же стара, как и рыночная экономика’. «Инфляция — это лошадь»: *prices will begin to gallop upwards* ‘цены поспекают вверх’, *galloping inflation, to keep inflation in the barn rather than running wild* ‘попридержать инфляцию в стойле’. «Инфляция — это болезнь»: *like diseases, inflations show different levels of severity* ‘инфляция, как и болезнь, может быть серьезной и не очень’, *the cancer of hyperinflation* ‘опухоль гиперинфляции’. «Инфляция — это враг»: *inflation destroys information* ‘инфляция разрушает информацию’, *inflation distorts relative prices* ‘инфляция рушит относительные цены’ [4].

На данном этапе студентам предлагается подборка метафор из журнала «Экономист». Метафоризация явлений в образе потока, движения (в разных направлениях) приводит к появлению таких метафорических словосочетаний, как: *floods of job-seekers* ‘потоки безработных’, *asset-price bubbles pricked* ‘надутые цены на активы лопнули’, *ideas floated* ‘идеи запущены’, *tides turned* ‘тенденции обращены вспять’, *giddyng rises* ‘головокружительный всплеск’, *accounts embraced* ‘счета учтены’, *barrages of criticism unleashed* ‘залпы критики обрушились’, *inflation ignited* ‘инфляция запущена’, *drugs giants taking steps towards the dark side* ‘фармацевтические гиганты экспериментируют с психотропными веществами’, *football clubs teetering on the brink* ‘футбольные клубы переступают черту дозволенного’, *prices spiking / going north* ‘цены подскочили’ [1].

Экономические проблемы могут метафорически переосмыслиться как груз, тяжесть: *foundering chains* ‘тяжкие оковы’, *a leaden overhang of shares* ‘курс акций под свинцовым гнетом’, *cash-strapped Fiat* ‘Фиат, столкнувшийся с серьезными трудностями’. Есть метафоры, иллюстрирующие модель «принятие мер — это лечение»: *house prices getting monetary medicine* ‘цены на жилье проходят монетарную терапию’, *more copyright may be the wrong medicine to cure what ails the content industry* ‘ужесточение

законодательства по авторским правам не то лекарство, которое способно вылечить хвори отрасли контента'. Встречаются и метафоры животного мира: *retailing behemoths arriving with a splash* 'у гигантов (бегемотов) розничной торговли произошли сильные изменения', *flocks of job-seekers* 'стада безработных' [1].

Проанализировав подборку и сделав под руководством преподавателя перевод, студенты должны выявить языковые (привычные) и окказиональные (не зафиксированные в словарях) метафоры, основные метафорические модели, на основе которых образованы метафоры, и, наконец, попытаться создать собственные метафоры, руководствуясь сделанными ранее выводами. Студентам предлагается придумать несколько словосочетаний, иллюстрирующих ту или иную метафорическую модель, например: *foundering chains* 'тяжкие оковы' (метафора-образец) — *the chains of the labour market* 'цепи рынка занятости', *the load of debt* 'груз долгов'.

Таким образом, третьим этапом в освоении метафоры в речи и первом этапом непосредственно метафорического моделирования является осознание универсального характера метафор и возможности использовать синонимы метафорических единиц для более выразительного оформления высказывания, а также при отсутствии (или незнании) основного эквивалента.

Четвертый этап работы — изучение развернутой метафоры, которая, как правило, охватывает часть текста или целый текст путем «нанизывания» метафор одной и той же модели. Так, например, рассмотрим метафору модели «деньги — это топливо»: *“You can have the best Rolls Royce, but if you don't have gas the machine won't go. ‘У вас может быть самый дорогой Роллс-ройс, но без бензина он не поедет’, — высказался Б. В. Севан, комментируя валютный кризис 1993 года на брифинге в ООН. — What the United Nations needs to fill up the tank is the payment of back dues from delinquent member states. Right now it is running on empty”* ‘Все что нужно для заправки — это получение выплат от неблагоденных государств-членов. А пока машина идет на холостом ходу’ [6, с. 291–292].

Именно к метафоре обращается главный консультант по вопросам авторского права «Google» В. Патри, сравнивая реакцию компаний на изменения в законодательстве с поведением лодок во время прилива: *Not all boats are in the same shape, so when the tide goes up they may not be affected in the same way. Plus, there are economies based on low tide situations, so if it becomes irreversibly high, you may permanently cripple those economies* ‘Не все лодки одинаковые, поэтому прилив действует на них по-разному. Есть отрасли, которые могут удержаться на плаву только при невысоком приливе, а если вода начнет прибывать, есть вероятность того, что они надолго выйдут из строя’ [7]. Рассматривая со студентами данный пример,

необходимо познакомить их с понятием вертикального контекста и его значением для понимания и интерпретации текстов. Несомненно, развернутая метафора В. Патри является авторским переосмыслением экономической идиомы *A rising tide lifts all boats* ‘улучшение экономической ситуации влияет на всех ее участников’.

В англоязычных учебниках по экономике часто используются развернутые метафоры, относящиеся к сфере менеджмента, например: *Sometimes the firm is a potent medieval citadel erectly withstanding assault from the “barbarians at the gate”; ... it may be the helpless virgin trapped in that tower awaiting rescue from a “white knight”; it can be a firm and solid body (with a head at headquarters and arms and legs elsewhere) or an ephemeral moment in the market with no existence other than as a “web” of contractual relationships* ‘Иногда фирма представляется мощной средневековой цитаделью, выдерживающей натиск варваров, или беспомощной девой, заточенной в башне, ожидающей своего рыцаря на белом коне, или живым организмом с головой в штаб-квартире и подразделениями – руками и ногами – или эфемерной сущностью, представленной лишь сплетением противоречивых отношений’ [8].

На четвертом этапе работы с метафорой студенты получают уже более сложное творческое задание – самостоятельно создать развернутые высказывания (четыре-пять предложений) на основе данного стимула с использованием метафор: *Money is great soap – it removes almost any stain* ‘Деньги – отличное мыло: они могут отмыть любую грязь’. *Money should be your servant, not your master* ‘Деньги должны быть тебе слугой, а не господином’. *His faith in money as the circulating blood to sustain an otherwise presumably purposeless humanity seemed his only creed (L. Auchincloss)* ‘Единственное, во что он свято верил, – это в то, что деньги, подобно движению крови, поддерживали бессмысленную жизнь человечества’ [6].

Когда студенты усвоят основные законы метафорического моделирования, можно перейти к углубленному изучению развернутой метафоры. А. Кламер рассматривает так называемую эвристическую метафору – метафору, которая служит «катализатором нашего мышления и помогает увидеть явления в новом свете» [2, с. 32] – и описывает случай из жизни экономиста Т. Шульца: *One day [agricultural economist Schultz] interviewed and old and poor farm couple and was struck by how contented they seemed. Why are you so contented, he asked, though very poor? They answer: You’re wrong Professor. We’re not poor. We’ve used up our farm to educate four children through college, remaking fertile land and well-stocked pens into knowledge of law and Latin* ‘Однажды Шульц беседовал со старой бедной супружеской парой и был удивлен тем, что они довольны своей жизнью. На вопрос «Как вы можете быть счастливы при такой бедности?» они ответили: «Вы ошибаетесь,

профессор. Мы не бедны: мы использовали нашу ферму для оплаты образования четверых детей, превратив плодородную почву и переполненные хлева в знания по праву и латыни»' [2, с. 32].

В ходе эвристической беседы студентам предлагается определить, что стало неожиданным открытием для Теодора Шульца и почему. Явление, с которым столкнулся Шульц, можно назвать эвристической метафорой, поскольку оно помогло ему прийти к новым выводам о сущности экономических понятий *богатство*, *капитал*, *капиталовложение*. Метафора *человеческого капитала* (*human capital*) показала экономисту, что способности (интеллект, образование, талант) могут считаться физическим капиталом. Метафора заставила установить параллель между жертвами, на которые пошла семья ради обучения детей, и инвестициями в материальные объекты и понять, что человеческий капитал — это выгодное вложение, благоприятствующее возникновению реального, материального дохода [2, с. 32–33].

Заключение. Таким образом, важным способом формирования профессионально-языковых компетенций студентов является обучение адекватному переводу метафор, а также метафорическому моделированию — использованию метафор в речи, подразумевающему как воспроизведение языковых метафор, так и их создание на основе существующих языковых и когнитивных метафорических моделей.

Использование предложенных в статье методических приемов (поисковое чтение, анализ выборки метафор, метафорическое моделирование по аналогии и др.) позволит сформировать уверенный навык выявления и правильной интерпретации метафор на уровне слова и словосочетания, текста и контекста (развернутая и эвристическая метафора) и значительно расширить языковые возможности студентов в понимании экономического текста и индивидуального речевого творчества.

Библиографические ссылки

1. Metaphors // The Economist Style-guide [Electronic resource]. The Economist Newspaper Ltd, 2013. Mode of access: <http://www.economist.com/style-guide/metaphors> (date of access: 20.08.2013).

2. Klamer A. So What's an Economic Metaphor // Natural Images in Economics; ed. by P. Mirowski. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P. 20–52.

3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М. : Едиторал УРСС, 2004.

4. Fuertes Olivera P. A. Metaphor and translation: a case study in the field of economics // La traducción: orientaciones lingüísticas y culturales / Valladolid : University of Valladolid, 1998. P. 79–95.

5. Чудинов А. П. Регулярная многозначность в глагольной лексике. Свердловск, 1986.

6. *Metaphors Dictionary* / ed. by E. Sommer, D. Weiss. Detroit : Visible Ink Press, 1994.
7. *Mara K. Intellectual Property Watch // False Metaphors And Sinking Ships: Patry On Copyright In Geneva* [Electronic resource]. December, 2009. Mode of access: <http://www.ip-watch.org/weblog/2009/12/04/false-metaphors-and-sinking-ships-patry-on-copyright-in-geneva/> (date of access: 20.05.2011).
8. *Greenwood D. Metaphors of Corporate Law // Hofstra law* [Electronic resource]. 19 April 2004. Mode of access: http://people.hofstra.edu/daniel_j_greenwood/html/Metaphors%20of%20Corporate%20Law.htm (date of access: 20.05.2011).

Поступила в редакцию 12.09.2013

УДК 37(476)

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ БЕЛАРУСИ В 1917–1930 ГГ.

И. И. Петрашевич

Статья посвящена проблеме профессионального мастерства учителя. Вопрос рассматривается в историко-педагогическом ракурсе. На основе анализа нормативных и правовых документов, методической и педагогической литературы, а также периодической печати Беларуси выявлена и представлена роль «национального фактора» в развитии и формировании профессионального мастерства учителя средней школы Беларуси в 1917–1930 гг. Дано определение понятию «национальный фактор» в формировании и развитии профессионального мастерства учителя. Выявлены основные составляющие профессиональной деятельности учителя-мастера средней школы Беларуси в постреволюционный период.

The article is devoted to the problem of teacher's professional mastery. The issue is considered in a historical-pedagogical aspect. The role of the national factor in the development and formation of secondary teacher's professional mastery in Belarus in 1917–1930s was discovered and shown on the basis of the analysis of normative and legal documents, methodic and pedagogical literature, and the periodical press of Belarus. The definition to the conception "national factor" in the development and formation of teacher's mastery was given. The basic components of master teacher's professional work in post revolutionary Belarus were revealed by the author.

К л ю ч е в ы е с л о в а: профессиональное мастерство учителя, национальный фактор, национальная политика, «новый учитель».

Key words: teacher's professional mastery, national factor, national politics, 'new teacher'.

Введение. Профессиональное мастерство учителя требует создания определенных условий для его формирования, развития и совершенствования. Оптимальным путем повышения квалификации и обеспечения профессионального роста является предоставление педагогу возможностей для совершенствования умений и получения дополнительных знаний. Однако наличие лишь благоприятных внешних условий не может обеспечить совершенствование профессионального мастерства учителя в полной мере. Необходима внутренняя мотивация и потребность в саморазвитии и самосовершенствовании, национальной идентификации. Национальный фактор, на наш взгляд, является неотъемлемой составляющей в развитии профессионального мастерства учителя.

Интерес ученых Беларуси к этой проблеме очевиден – свои труды данной теме посвятили: В. В. Буткевич [1], Е. Л. Евдокимова [2], А. И. Кравцов [3], В. Н. Лухверчик [4], Т. Н. Савенко [5], С. В. Снапковская [6], И. Ф. Харламов [7] и др.

Тем не менее остается недостаточно освещенным вопрос роли национального фактора в образовании. Цель нашей статьи – выявить и определить роль национального фактора в развитии профессионального мастерства учителя средней школы Беларуси в 1917–1930 гг.

Основная часть. Перестройка системы образования после октябрьских событий 1917 г., определение новых задач в обучении и воспитании молодого поколения поставили в предметную плоскость решения многих образовательных вопросов. Для успешного выполнения насущных задач в области школьного строительства встала проблема подготовки новых педагогических кадров. Как отмечалось в Программе РКП(б), принятой на VIII съезде партии в 1919 г., в качестве одной из важнейших ставилась задача подготовки «новых кадров работников просвещения» [8, с. 82].

Формирование нового преподавательского корпуса было связано с коренной перестройкой системы образования. Создание и развитие новой школьной системы стало составной частью работы Коммунистической партии по формированию социалистической интеллигенции, повышению общеобразовательного и культурного уровня трудящихся, обновлению общества. По мнению народного комиссара просвещения А. Луначарского, одной лишь пропагандой среди взрослых нельзя переделать душу народа. Для достижения этой цели необходимо создавать «новые школы». Создать «нового учителя» – значит наполовину создать «новую школу» и содействовать созданию новой демократии [9, с. 30].

«Новые учителя» должны были быть глубоко образованными, способными преподавать целую группу родственных предметов. Обучение таких специалистов предполагалось поручить единому высшему педагогическому заведению, организация которого, однако, возможна

была лишь в будущем. Госкомиссия по просвещению указывала, что «полная замена существующих педагогических учебных заведений упомянутым типом единого высшего педагогического заведения — вопрос будущего» [9, с. 29]. В качестве переходной меры было решено приступить к преобразованию учительских институтов, семинарий и постоянных педагогических курсов в высшие педагогические заведения.

Анализ историко-педагогической литературы и документов по исследуемому периоду позволил нам выделить несколько принципиальных мероприятий, содействовавших развитию профессионального мастерства учителя «новой школы» в его практической деятельности:

- предоставление возможности получения качественного высшего педагогического образования;
- совершенствование нормативной базы по правовому и материальному положению педагогов с целью повышения авторитета учительства;
- расширение возможностей для повышения квалификации посредством педагогических курсов, съездов, конференций и т. п.;
- создание условий для самообразования, саморазвития и самосовершенствования в процессе практической деятельности.

Рассмотрим содержание работы, проводимой с целью развития и совершенствования профессионального мастерства учителя средней школы Советской Беларуси на практике.

1. Общественно-политическая обстановка и экономическая ситуация в стране не позволяли осуществить организацию высшего педагогического заведения в короткие сроки. Было решено приступить к созданию основ Высшей педагогической академии для научной разработки учебно-воспитательных вопросов и подготовки профессиональных кадров для педагогических учебных заведений.

2. Ряд правительственных распоряжений и законодательных актов способствовал усилению авторитета учителя. В создании для педагогов необходимых условий осуществления качественной профессиональной деятельности советское руководство видело важнейшую меру в деле развития и совершенствования профессионального мастерства в практической деятельности.

21–23 июля 1918 г. в Москве состоялся съезд учителей всех типов школ Беларуси [10, с. 53]. В качестве основного был заявлен вопрос о современном положении учительства и школ в Беларуси. Так, декрет Совета Народных Комиссаров «О нормах оплаты учительского труда» (26 июня 1918 г.) устранял разрыв между зарплатой учителей средних учебных заведений и начальных школ [11, с. 442]. Согласно декрету, устанавливались две категории учителей в отношении оплаты их труда, вводились новые месячные ставки.

Письмо ЦК РКП(б) «О работе среди работников просвещения» (18 сентября 1921 г.) касалось улучшения материальных условий жизни учительства, повышения профессионально-педагогической подготовки учительского персонала [11, с. 443–445].

20 мая 1921 г. Наркомпроду было предложено полнее использовать имеющиеся ресурсы уездных и волостных исполкомов Советов в целях материального обеспечения работников просвещения [12, с. 81].

Постановлением ЦК РКП(б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.) партийные организации обязывались оказывать поддержку отделам народного образования и органам Союза работников просвещения в повышении зарплаты сельского учителя, своевременной ее выплаты, снабжении топливом, освещением и т. п. [11, с. 445–446].

15 января 1925 г. ЦИК и СНК СССР приняло постановление «О пенсионном обеспечении учителей школ I ступени, сельских и городских, и других работников просвещения в деревне» [11, с. 447–448]. С 1928/29 учебного года учителя сельской местности обеспечивались бесплатно квартирами, отоплением и освещением. Педагогам устанавливался ежегодный двухмесячный отпуск [12, с. 145]. В ноябре 1929 г. решением ЦИК и СНК БССР введены периодические надбавки к основной заработной плате за каждые пять лет, проработанные в школе [12, с. 145].

3. Подготовка учителей являлась составной частью решения проблемы кадров. Для умелой организации учебно-воспитательного процесса требовались политически грамотные, имеющие высокий общеобразовательный и педагогический уровень школьные работники. В педагогическом журнале «Вестник Народного Комиссариата С.С.Р.Б.» говорилось о необходимости использовать «настроенность преподавателей», объединяя их путем живого обмена мнениями и результатами своего опыта на съездах, конференциях и в специальных журналах не только в масштабе общероссийском, но и областном, губернском [13, с. 20]. Так, в 1917–1919 гг. основными показателями педагогической квалификации являлись политическая грамотность, признание принципов единой трудовой школы и значимости общественно полезного труда. В 1920-е гг. на первый план выдвигалось единство педагогической, естественно-технической и общественно-экономической подготовки.

Для ознакомления учителей с принципами трудовой школы, новыми методами преподавания в 1917 г. во всех губерниях России было организовано более 100 краткосрочных педагогических курсов [9, с. 28–29]. В новом учебном году планировалось наладить функционирование курсов с таким расчетом, чтобы через них в течение 3–4 лет прошли все учителя. Одновременно было решено организовать показательные трудовые школы, в которых на живом примере можно было увидеть работу идеальной новой школы.

Принятая на I Всероссийском съезде работников просвещения (Москва, 26 августа 1918 г.) резолюция «О подготовке учителей» легла в основу реорганизации системы педагогического образования. В целях поднятия научного уровня с 1918/19 учебного года планировалось предоставлять учителям научные командировки в высшие учебные заведения.

Однако таких мероприятий было недостаточно, чтобы обновляемые школы получили «нового учителя». Школы Беларуси испытывали острый дефицит как педагогических кадров, так и учебников по всем предметам.

Первые учительские курсы в Беларуси открылись в ноябре 1915 г. в Вильно благодаря стараниям И. Луцевича и Тётки. В октябре 1916 г. в г. Свислочь русская учительская семинария Волковысского района была реорганизована в белорусскую, директором которой стал известный белорусский деятель просвещения Б. Почебко. К 1917 г. на территории Беларуси, находившейся под немецкой оккупацией, действовало 13 белорусских гимназий и прогимназий. Официально первая белорусская гимназия была организована в Слуцке профессором Минского учительского института Р. Островским. 4 сентября 1917 г. Слуцкая белорусская гимназия приняла первых 412 учеников [14, с. 47].

К концу восстановительного периода (1917–1924 г.) подготовка преподавателей для средних учебных заведений в Беларуси осуществлялась лишь в одном учебном заведении – БГУ [12, с. 45].

Для быстрой подготовки достаточного количества педагогических кадров в 1918/19 учебном году было решено открыть сеть годичных педагогических курсов, используя для этой цели силы преподавателей высших школ и педагогических учебных заведений [9, с. 30].

Учительские курсы явились эффективной мерой повышения идейно-политического уровня и профессионального мастерства педагога. Так, летом 1921 г. подобные курсы работали почти во всех уездах и многих волостях республики [15, с. 31]. В 1922 г. шестинедельные учительские курсы были организованы в Борисове, Бобруйске, Минске и Мозыре [15, с. 31]. Повышению мастерства педагогов способствовали также уездные и волостные учительские конференции, на которых заслушивались доклады по политическим и методическим вопросам, постоянно действующие волостные методические кружки.

В 1923/24 учебном году для переподготовки и самоподготовки учителей Беларуси вводилось изучение комплексной системы преподавания [12, с. 82].

Следующей мерой повышения идейно-политического уровня и педагогической квалификации работников школы стало постановление ЦК РКП(б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.) [11, с. 445–446]. Партийным организациям вменялось в обязанность

поддерживать отделы народного образования и комитеты профсоюза работников просвещения в деле переподготовки учителей, содействовать обеспечению курсов и кружков лекторами и руководителями.

Особое внимание вопросам переподготовки учительства уделил XIII съезд РКП(б) (23–31 мая 1924 г.), решения которого указывали на необходимость придать работе по повышению культурно-политического уровня учительства систематический и планомерный характер — проводить курсы по педагогической и политической переподготовке учителей, использовать сеть самообразовательных кружков по изучению политики партии и советской власти в деревне, обеспечивать снабжение педагогов необходимой литературой (журналами, газетами, руководствами и пособиями) и т. п. [12, с. 84].

20 ноября 1924 г. бюро ЦК КП(б)Б было принято решение «О съезде учителей Белорусской ССР» [12, с. 96]. Было также предложено провести районные конференции работников просвещения и Всебелорусский съезд.

За период с 1925 по 1926 гг. прошли I-й Всесоюзный съезд учителей (январь 1925 г.) и II-й Всебелорусский съезд учителей (Минск, 5 мая 1926 г.) [16, с. 5–6]. III-й Всебелорусский съезд учителей проходил во второй половине февраля 1931 г. [17, с. 3].

Профессиональное мастерство учителя Беларуси определяла национальная политика, основным компонентом которой было знание истории, культуры и педагогического наследия страны, применение белорусского языка как основного в обучении. К началу 1928 г. на белорусский язык обучения перешли около 80 % общеобразовательных школ [18, с. 203].

4. В условиях построения новой национальной школы в 20-е гг. XX ст. особое внимание обращалось на повышение уровня практической деятельности учителя. Руководствуясь положением о том, что «учитель отвечает за качество своей работы», в средних учебных заведениях проводился ряд мероприятий, способствовавших повышению качества труда педагога [19, с. 3]. Как и в 1920-х, в начале 1930-х гг. горячо обсуждались задачи и содержание обучения в старших классах средней общеобразовательной школы [20, с. 1]. Первые предметные программы общеобразовательных школ БССР (изданы в 1922 г.) ориентировали учителя главным образом на теоретическое изучение курса школьных предметов и не считались обязательными. Учителя совместно с органами народного образования имели право вносить в них изменения с учетом местных условий. В программах 1922 г. не было конкретных рекомендаций по организации воспитания в процессе обучения. Все зависело от творчества учителей, понимания ими конкретных задач воспитания нового человека.

В предметных программах 1924 г. переоценивались познавательные возможности учеников в процессе выполнения ими учебной деятельности, недостаточно учитывался воспитательный потенциал школьного обучения.

В 1925 г. Наркомпрос БССР принял решение заменить предметные программы комплексными. Основная цель их введения заключалась в том, чтобы максимально приблизить общеобразовательную школу к жизни и труду рабочих и крестьян.

Комплексные программы во втором концентре вводились постепенно: в 1927/28 учебном году в порядке пробы – в 5-х классах; в 1929/30 повсеместно в 5-х и в виде эксперимента в 6-х классах; в 1930/31 – повсеместно в 7-х классах. Они переиздавались и дорабатывались в 1928 и 1929 гг. В программах 1929 г. комплексные темы 5-го класса («Деревня», «Город», «Связь деревни с городом») были объединены в одну тему «Город и деревня». Сокращение комплексных тем в 5–7-х классах семилетней школы создавало благоприятные условия для преподавания основ наук в системе учебных предметов.

Ряд мероприятий был направлен на повышение качества каждого отдельного урока. Считалось, что «урок не может быть проведен хорошо, если педагог не подготовился к нему как необходимо» [19, с. 3]. Имевшие место в средних учебных заведениях срывы занятий, растрата времени и сил как учителя, так и учеников, происходили в значительной степени по причине «неумения учителя готовиться к уроку, от недооценки им значения предварительной методической и организационной проработки каждого занятия по отдельности» [19, с. 3]. Повышенный интерес к проблеме обосновывался также и тем, что учитель нес персональную ответственность за качество каждого проведенного урока.

В 20-х гг. ушедшего столетия подготовка учителя к уроку предполагала следующие этапы: определение целей урока; распределение урочного времени; подбор вида и объема материала для домашнего задания; выбор методов преподавания для ознакомления учеников с новым материалом и правильное их применение; объективная оценка знаний учеников; самокритика.

Этап самокритики выделялся отдельно при подготовке к уроку и рассматривался как наиболее эффективная мера совершенствования профессионального мастерства учителя-практика [21, с. 13]. Качество этого этапа зависело от готовности учителя к регулярному аналитическому разбору проведенных уроков, умения правильно оценить степень достижения поставленной цели и предвидеть результат, к которому может привести поведение на уроке, искренность в самокритике, желание совершенствоваться и менять стиль работы с учетом негативных явлений.

А. Луцкевич выделял этап самокритики перед подготовкой к новому уроку как способ предупредить негативные результаты и эффективно использовать положительные воздействия на учеников. Его осуществление предполагало критический анализ на следующих уровнях:

1. Критически анализируя *уровень подготовленности к уроку*, учителю необходимо было оценить материальную и методическую подготовленность. Материальная подготовленность предполагала техническую оснащенность урока, методическая – выбор методов обучения и их использование при объяснении и закреплении материала.

Обращалось внимание на такие моменты, как соответствие преподаваемого материала уровню развития класса. Учитель должен был задать себе вопрос о значении урока как в системе учебных предметов вообще, так и для каждого отдельного ученика. Качественный урок предполагал ознакомление учащихся не только с материалом учебника, но и с более глубокими достижениями науки по данной теме.

2. *Тактичное отношение к учащимся*, обдуманное и с пониманием уровня развития детей оценивание знаний; боязнь поспешной и неправильной оценки характеризовали искренность самокритики.

3. *Применение дидактической техники* – от педагога 1920-х гг. требовалось в равной степени уметь правильно выбирать и использовать на уроке дидактическую технику, развивать дидактические приемы. Применение методических приемов на уроке не должно было лишать собственной индивидуальности учителя.

4. *Проявление педагогического такта* подразумевало понимание преподавателем состояния учеников на данный момент и уровня их психического развития, осознание необходимого влияния на учащихся, отсутствие панибратства, наличие отношений, ставивших учителя на недостижимую высоту, влияние на учеников педагога базировалось исключительно на авторитете.

5. *Польза полученных учениками знаний* подразумевала обогащение запаса знаний новой, ясной для понимания информацией, обучение учеников самостоятельно и осознанно пользоваться ей.

6. *Индивидуализация обучения* являлась основным принципом обновленной школы и рассматривалась как «анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что дает ему и что спрашивает от него школа» [9, с. 20].

Подготовка к уроку учителей средних учебных заведений Беларуси в 20-х гг. XX ст. являлась одним из основных путей повышения качества школьного дела и совершенствования мастерства. Этап самокритики свидетельствовал о высокой степени осознания педагогом значимости

выполняемого дела. Критическое отношение к себе и своей деятельности позволяло постигать вершину профессионального мастерства – умение признать и осознать ошибки, исправить их при подготовке к уроку.

Заключение. Профессиональное мастерство учителя в рассматриваемый период можно определить как деятельность, основанную на глубоком знании истории и национальных стремлений народа, способствовавшую укреплению национального сознания. Мастерское выполнение профессиональных обязанностей предполагало применение новейших достижений методической и педагогической науки, педагогического опыта предшествующих поколений. Проявление национальной специфики в профессиональном мастерстве учителя мы определяем как «национальный фактор», который объединяет историко-культурные элементы (родной язык, национальные и этнокультурные исторические образовательные традиции), придавшие процессу развития профессионального мастерства учителя в рассматриваемый период национальный характер [22, с. 20]. Нами выделены основные составляющие профессиональной деятельности учителя-мастера, такие как:

- владение белорусским языком;
- знание национальных стремлений народа;
- осознание возложенных общественных задач;
- социальная направленность профессиональной деятельности;
- связь обучения с жизнью;
- общая культура и высокое национальное самосознание;
- развитие активности учеников и их «самодетельности».

Пути формирования и развития профессионального мастерства учителя виделись в обеспечении будущим специалистам качественного начального педагогического образования, возможности повышения профессионального мастерства на съездах, курсах и т. д., в улучшении условий преподавательской деятельности.

Библиографические ссылки

1. *Буткевич В. В.* Формирование личности учителя в системе базового педагогического образования: теория и практика (1960–1990) / под ред. В. А. Сластенина. Минск: БГПУ, 1993.

2. *Евдокимова Е. Л.* Гимназическое образование в Беларуси: исторический опыт и тенденции развития (XIX – нач. XX вв.). Минск: НИО, 1998.

3. *Кравцов А. И.* Педагогическое образование в Белоруссии в дооктябрьский период // Ученые записки Минск. гос. пед. ин-та иностранных языков. Сер. педагогическая. Минск: Госуд. уч.-пед. изд-во Министерства Просвещения БССР, 1958. Вып. 1.

4. *Лухверчик В. Н.* Становление и развитие среднего педагогического образования в дореволюционной Беларуси (вторая половина XIX – начало XX в.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1997.

5. *Савенко Т. Н.* Проблема формирования профессионального мастерства учителя в трудах педагогов Беларуси (вторая половина XX – начало XXI века). Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009.

6. *Снаткоўская С. В.* Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі: з гісторыі школы і педагогічнай думкі на Беларусі канца XIX – пачатку XX ст. Мінск : Нар. асвета, 1995.

7. *Харламов И. Ф.* О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 11–15.

8. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986) : в 9 т. / под общ. ред. А. Г. Егорова, К. М. Боголюбова; Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. 9-е изд., доп. и испр. М. : Политиздат, 1983. Т. 2.

9. Основные принципы единой трудовой школы : от Гос. комиссии по просвещению, 16 окт. 1918 г. / сост. Т. М. Савельева. Минск : Университетское, 1988.

10. О деятельности культурно-просветительного отдела Белорусского Национального Комиссариата // Школа и культура Советской Белоруссии. 1919. № 1. С. 50–57.

11. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974.

12. *Новик Е. К.* Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917–1941 гг.) / науч. ред. П. Т. Петриков. Минск : Наука и техника, 1981.

13. *Тепин В.* Рабочие факультеты и их значение в современной системе образования (к трехлетию существования рабочих факультетов) // Вестн. Народного Комиссариата С.С.Р.Б. 1922. Вып. 9–10. С. 14–21.

14. *Калубовіч А. Т.* Крокі гісторыі: дасьледаваньні, артыкулы, успаміны : біягр. нарыс і спіс публ. І. Кахановскай. Беласток – Вільня – Менск : ГаМакс, Наша Ніва, Маст. літ-ра, 1993.

15. *Бойков Н.* Очерки по истории идеи трудового обучения // Вестн. Народного комиссариата просвещения С.С.Р.Б. 1922. Вып. 9–10. С. 27–33.

16. Цэнтральнаму камітэту Камуністычнай партыі (бальшавікоў) Беларусі // Асвета. 1926. № 4. С. 5–6.

17. *Рычкоў С.* III ударны зьезд настаўніцтва БССР // Камуністычнае вяхаванне. 1931. № 3–4. С. 3–10.

18. Гісторыя Беларусі ў кантэксце еўрапейскай цывілізацыі : дапам. / У. А. Сошна [і інш.] ; пад рэд. Л. В. Лойкі. 2-е выд. Мінск : РІВШ, 2005.

19. *Афанасьеў П.* У дапамогу настаўніку. Як падрыхтавацца да ўрока. Менск : Вучпедсектар, 1933.

20. *Дрозд Л. Н.* Средняя общеобразовательная школа Белорусской ССР в период 1931–1941 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. М., 1958.

21. *Луцкевіч А.* Як вучыць у новай школе? Увагі для вучыццялёў беларускіх сярэдніх школ. Вільня : Выданне Віленскае Беларускае гімназіі, 1923.

22. *Петрашевич И. И.* Развитие идей формирования профессионального мастерства учителя в трудах белорусских ученых-педагогов и просветителей (первая треть XX века): автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.01; 26.04.2012 ФГНУ ИТИП РАО. М., 2012.

Поступила в редакцию 1.02.2014

УДК 811.134.2 + 81'1

УСТОЙЧИВЫЕ МАРКЕРЫ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ФАТИКИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

О. В. Стахнова

В статье рассмотрена та сторона фатического общения, которая связана с отступлением от принципов вежливости, рассогласованием позиций общающихся вплоть до оскорблений, словесных унижений (если брать крайние формы проявления такого рассогласования). Приводятся аргументы в пользу правомерности включения этого типа речевого взаимодействия в область фатики. На материале драматических произведений выявляются устойчивые маркеры этой разновидности фатического общения в испанском языке.

The article focuses on that side of phatic communion which is related with the digression from the politeness principles, disagreement of positions of participants of communion up to the insults, verbal humiliation (if we take the worst manifestation of such disagreement). In the article the arguments for the rightfulness of the inclusion of this type of verbal interaction into phatic communion are given. Moreover, on the base of Spanish drama texts the markers of this type of phatic communion are being revealed.

К л ю ч е в ы е с л о в а: фатическое общение, отрицательная фатика, вежливость, рассогласование позиций общающихся, конфликтное речевое взаимодействие, маркеры.

Key words: phatic communion, negative phatic, politeness, disagreement of positions of participants of communion, conflict speech interaction, markers.

Введение. В подавляющем большинстве исследований фатической речи прослеживается установка на то, что в общении говорящие должны демонстрировать интерес друг к другу, проявлять солидарность, иными словами, придерживаться норм вежливого поведения. Неслучайно Дж. Лич обнаруживает «the close connection between politeness and < ... > the type of behavior which Malinowski named phatic communion» [1, с. 141]

‘тесную связь между вежливостью и < ... > типом поведения, которое Малиновский назвал фатическим общением’. Для Лича вежливость представляет необходимое условие социального взаимодействия людей на основе уважения личности собеседника, его мнения и интересов. В соответствии с такой позицией в сферу фатической речи не предполагается включать явления, характеризуемые признаками рассогласования, тем более конфликта, в речевом поведении людей [2, с. 335; 3, с. 161].

Однако в рамках диалогического подхода обнаруживается противоположная концепция. Ее сторонники полагают, что речевой конфликт может принимать на себя роль регулятора социального равновесия среди говорящих и, следовательно, в этом смысле функционально сближается с собственно фатическим фактором. Такой точки зрения придерживается, например, Б. Ю. Норман [4], Л. А. Козловская [5, с. 5], Л. В. Чайка [6, с. 173–174] и, по сути, Г. В. Карпук [7, с. 21] и Р. В. Шиленко [8, с. 49].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы аргументировать правомерность включения конфликтного взаимодействия в область фатики и выявить устойчивые языковые маркеры этой разновидности фатического общения в испанском языке.

Основная часть. Семантике вежливости в высокой степени свойственна градуальность [9, с. 63]. Этим можно объяснить тот факт, что уже в первых исследованиях, посвященных вежливости, это понятие часто характеризуется через противопоставление грубости, невежливости (см., например, анализ под таким углом зрения трех высказываний у Р. Лакофф: 1) You must have some of this cake; 2) You should have some of this cake; 3) You may have some of this cake ‘1) Вы обязаны попробовать этот торт; 2) Вам следует попробовать этот торт; 3) Вы можете попробовать этот торт’ [10, с. 910]). На таком же метаязыковом приеме построено описание максим вежливости у Дж. Лича (симпатия, например, характеризуется через противопоставление sympathy / antipathy [1, с. 132]).

На этом фоне не выглядит необычной позиция многих испанистов, для которых теоретически понятие невежливости оказывается втянутым в область вежливости. Это касается, например, соотношения вежливости и иронии. Обычно ирония квалифицируется как более или менее замаскированное выражение шуточного или саркастического отношения говорящего к слушающему [11, с. 246]. С учетом общих посылок этим, естественно, нарушается принципиальное условие вежливого общения, предполагающее гармонию межличностных отношений. Шутка и тем более сарказм как будто не могут не вести к рассогласованию фатических позиций собеседников. Но, как показали Б. Альварардо и Х. А. Падилья, иногда ирония не направлена на критику другого, на то, чтобы нанести ущерб его социальному «лицу». Она рассчитана скорее на то, чтобы

“afianzar los lazos de camaradería dentro del grupo” ‘укрепить узы товарищества внутри группы’ [12, с. 432].

Таким образом, наряду с той стороной фатического общения, которая направлена на взаимную вежливость и предупредительность, существует и другая ее сторона, связанная с отступлением от принципов вежливости. Вместе с тем выявляются факты еще более острого рассогласования позиций общающихся. Речь идет о таких интенциях (если брать их крайние формы), как оскорбления, словесные унижения, бранные до непристойности обороты. Эту стратегию речевого поведения мы будем называть отрицательной фатикой.

В стратегии отрицательной фатики выделяются такие способы выражения, при которых обнаруживаются устойчивые языковые маркеры (фиксированные показатели).

Маркеры лексического уровня

Слова с инвертированным знаком оценки

Существуют лексические единицы, в семантике которых заложена положительная или нейтральная оценка, но в определенных ситуациях они меняют свою оценочную функцию на отрицательную.

Urbano. — *Los pobres diablos como nosotros nunca lograremos mejorar la vida sin la ayuda mutua. Y eso es el sindicato. ¡Solidaridad! Esa es nuestra palabra. Y sería la tuya si te dices cuenta de que no eres más que un triste hortera. ¡Pero como tú crees un marqués!*

Fernando. — *No me creo nada.* ‘У. — Мы, бедняки, никогда не сможем улучшить нашу жизнь без взаимной помощи. И в этом суть профсоюза. Солидарность! Вот наше слово. Оно станет и твоим, если ты поймешь, что ты всего лишь подручный. Но поскольку ты себя считаешь маркизом! / Ф. — Никем я себя не считаю’ [13, с. 94].

В семантике слова *marqués* ‘маркиз’ не заложено ничего негативного. Вообще это слово в оценочном смысле нейтрально, так как обозначает аристократический титул, т. е. выполняет сугубо номинативную функцию. Но когда это слово употребляется по отношению к человеку далекому от аристократии и титулов в целом, то приобретает дополнительную оценочную окраску. Адресант пытается убедить адресата в необходимости вступления в профсоюз и параллельно выражает недовольство тем, что адресат до сих пор этого не сделал. Таким образом, адресант понижает самооценку адресата. Адресант ставит перед собой задачу одержать моральную победу над собеседником. Но такая негативная оценка воспринимается собеседником сдержанно. Эта реакция может объясняться тем, что адресат делает вид, что не замечает грубости адресанта.

Метафора / метонимия

Распространенным средством создания конфликтного напряжения в общении являются метафорический и метонимический переносы.

Tocho. — *Nos quedamos aquí para siempre y ya está. A mí me gusta estar aquí.*

Abuela. — *Tienes menos sesos que un mosquito.*

Tocho. — *¿Usted qué haría, lista?* / **Т.** — Мы останемся здесь навсегда и все тут. Мне нравится здесь. / **Б.** — У тебя меньше мозгов, чем у комара. / **Т.** — А Вы бы что сделали, умница? [14, с. 57–58].

В приведенном примере обращает на себя внимание метафорический оборот *menos sesos que un mosquito* ‘меньше мозгов, чем у комара’, который по сути представляет собой эксплицитное выражение негативной оценки. В словах говорящего прослеживается некоторое раздражение и даже агрессия, которая находит выход в приведенной выше метафоре. Представляется, что высказывание задело собеседника, реплика-реакция носит негативный характер. Таким образом, диалог развивается по конфликтному сценарию.

Метонимия, как правило, встречается в обращениях.

Doña Pepita. — *<... > Y usted, hombre del bastón, ¿no dice nada?*

Ignacio. — *Buenas noches.* / **Д. П.** — А вы, человек с палкой, ничего не скажете? / **И.** — Добрый вечер [15, с. 115].

Hombre del bastón ‘человек с палкой’ является метонимическим переносом с части на целое, с отличительных особенностей человека на всего человека. Это обращение подразумевает адресата. В нем прослеживается некоторое пренебрежение говорящего к собеседнику, выраженное в виде «колкости» (см. об этом [16, с. 32]). Негативной оценке подвергается слабохарактерность собеседника. Обращение *hombre del bastón* ‘человек с палкой’ явно не по душе адресату, так как его ответ односложен и свидетельствует об отсутствии желания продолжать общение.

Эвфемизм

Использование эвфемизма в области отрицательной фатики позволяет говорящему лишь формально не нарушать нормы социального взаимодействия, так как в более мягкую форму облекается то, что может быть квалифицировано как грубость, резкость, неприличие. Но адресат без особого труда разгадывает смысл словесного фокуса, и это создает напряжение в общении, которое может перерасти в открытый конфликт.

Rosa. — *Luis no sabe nada de mi pasado, ni que tengo amigas como tú...*

Nieves. — *Tú has sido como yo...* / **Р.** — Луис ничего не знает о моем прошлом и что у меня есть такие подруги, как ты... / **Н.** — Ты была такой же, как я... [17, с. 438].

Посредством эвфемизма *amigas como tú* ‘такие подруги, как ты’, за которым стоит значение ‘проститутка’, адресант выражает свое отношение к адресату, но в более деликатной форме, чем если бы это было сделано прямо. Адресат, распознав этот оскорбительный смысл, реагирует именно на него, а остальное содержание высказывания уходит на второй план, оно

как бы затемняется эвфемизмом. Для адресата такое поведение адресанта явилось неожиданным, так как парировать он может только при помощи зеркального отображения реплики адресанта: «Ты была такой же, как я ...».

Фразеологизм

Основное предназначение фразеологизмов – прагматическое. Оно заключается в выражении оценочно-эмотивного отношения адресанта речи к обозначаемой действительности [18, с. 4]. Оценочность фразеологизма проявляется в отношении, основанном на характерных для данной языковой культуры нормах, к обозначаемому. Эмоции вызывает об-разный стимул, зафиксированный во внутренней форме фразеологизма. Эти эмоции могут быть не только положительными, но и отрицательными, что способствует созданию определенной тональности разговора.

Nene. – *Menos gritos, monja, que estoy malo...*

Sor María. – *¿Pero ustedes están viendo?*

Suárez. – *Será mejor que cierre el pico.* ‘Н. – Меньше крика, монашка, мне плохо.../ С. М. – Нет, ну вы видите?/ С. – Будет лучше, если вы заткнетесь’ [19, с. 103–104].

Обращает на себя внимание употребление фразеологизма *cerrar el pico* ‘закрыть пасть, заткнуться’. Посредством него говорящему удастся более ярко выразить отношение к словам собеседника, которое в анализируемом примере имеет негативный характер и связано с отрицательной эмоционально-психологической настроенностью говорящего к адресату.

Негативно окрашенная лексика

Doña Pepita. – *Olvida que soy casi una vieja...*

Carlos. – *¡Usted es quien parece haberlo olvidado!*

Doña Pepita. – *¿Qué dice? (Llorando.) ¡Loco, está usted loco!...* ‘Д. П. – Вы забываете, что я уже почти старуха... / К. – Похоже, что вы забыли об этом! / Д. П. – Что вы такое говорите? (Плача.) Сумасшедший, вы просто сумасшедший!...’ [15, с. 133].

Конфликтность здесь заложена не только в отрицательной оценке собеседницы, но и в структуре тех ролей, которые выполняют партнеры по общению. Представляется, что инициатором конфликта выступает Карлос, который имплицитно оскорбляет собеседницу, фактически называя ее старухой. Еще более сильную негативную окраску высказывание приобретает за счет того, что оно адресовано женщине, которая старше говорящего по возрасту (грубое нарушение социального стереотипа).

На **словообразовательном уровне** наиболее ярким средством выступают *уменьшительно-ласкательные суффиксы*.

Первичной функцией такого суффикса является уменьшительность. Но это значение может вступать в противоречие с общим содержанием высказывания и проявляться в качестве маркера конфликтного общения, в частности иронии.

Carlos. — ¡En fin! ¡Ya estamos en *casita!* Otra vez en Madrid, con mi *hermanito Cosme*, que está acatarrado... Con mi *sobrina Nuria*, que cuida los tiestos y escucha a los niños que lloran..., y con el esposo de mi *sobrinita*, que bebe sus dosis de *coñac*... ¡Qué risa!, ¿eh? ¿No es para morirse de risa?

Nuria. — Dale el chicle, *Fede*. ‘**К.** — Итак! Вот мы и у себя (букв. — в до-мике)! Снова в Мадриде, с моим *братишкой* Косме, который простужен... С моей племянницей Нурией, которая заботится о цветочных горшках и слушает, как плачут дети..., с мужем моей *племяшки*, который пьет ко-ньяк... Как смешно! А? Разве от этого не умрешь со смеху? / **Н.** — Дай ему жвачку, *Феде*’ [19, с. 27].

Традиционно суффиксу *-ita* приписываются уменьшительно-ласка-тельные и дружелюбно-интимные коннотации [20, с. 143; 21]. В приве-денном примере диминутивные формы используются как средство соз-дания иронического эффекта, который основан на противоречии между информацией о действительном статусе и возрасте адресатов сообщения (речь идет о взрослых людях) и тональностью обращения (как с детьми). Диминутив сталкивается с резко контрастирующей с ним реальностью. Посредством иронии, таким образом, передается эмоционально-психо-логическое состояние адресанта, которое можно охарактеризовать как раздражение, и негативное отношение адресанта к тем, кому адресовано его сообщение.

Paca. — ¡Ahí va!

Cobrador. — (*Después de contarlas.*) *Está bien.*

Paca. — ¡Está muy mal! ¡A ver si hay suerte, hombre, al bajar *la escalerita!* ‘**П.** — Вот, возьмите! / **С.н.** — (Пересчитав деньги.) Очень хорошо / **П.** — Очень плохо! Посмотрим, повезет ли вам, когда вы будете спускаться по лестнице (букв. — по *лестничке!*)!’ [13, с. 87].

Высказывание адресанта *¡A ver si hay suerte, hombre, al bajar la escalerita!* ‘Посмотрим, повезет ли вам, когда вы будете спускаться по *лестничке!*’ обладает скрытой негативной субъективно-оценочной модальностью и имплицитно критикует поведение адресата. Создается контраст между употреблением диминутива и напряженной психологической атмосферой. На этом контрасте основан иронический эффект. В этом высказывании также заключена скрытая угроза.

Маркеры синтаксического уровня

Вопросительные высказывания

Вопросительное высказывание, маркирующее приказ

Приказ в нашем материале используется участниками общения как средство дополнительного речевого воздействия, связанного с недовольством адресанта действиями адресата. Он основан на приоритете власти и социального статуса [22, с. 35].

Purita. — ¡Mamá! ¿Por qué eres así? Ya te he dicho que yo sólo puedo querer a Pepe.

Doña Lucía. — ¿Vas a callarte de una vez? ‘П. — Мама! Зачем ты так? Я же тебе сказала, что могу любить только Пепе. / Д. Л. — Ты в конце концов замолчишь?’ [23, с. 337].

Как видно из примеров, адресант не просто приказывает замолчать адресату, а выражает раздражение, освобождаясь таким образом от негативных переживаний, вызванных адресатом. У адресата нет выбора, ему приходится подчиниться адресанту.

Формально выражение приказа через вопрос призвано смягчить его — ведь требуемое адресантом действие как бы предполагает согласие на это со стороны адресата. Но в таком использовании вопроса проявляется вежливое по форме, но достаточно сильное давление на собеседника с целью принудить его действовать по воле адресанта. Подобная ситуация порою маркируется вопросительной формой глагола *querer* ‘хотеть’:

Federico. — ¿Quieres callar, estúpida?

Nuria. — Sí. Lo que tú quieras... ‘досл. Ф. — Ты хочешь замолчать, дура? / Н. — Да. Как ты хочешь...’ [19, с. 27].

Аффективные вопросы

Аффективные вопросы выражают эмоциональную реакцию, оценку говорящего [24, с. 30].

Rosa. — ¡No me empuje! ¡Usted no tiene derecho a maltratarme!

Paca. — ¿Que no tengo derecho?

Rosa. — ¡No, señora! ¡Soy mayor de edad! ‘Р. — Не толкайте меня! Вы не имеете права плохо обращаться со мной! / П. — Не имею права? / Р. — Нет, сеньора! Я уже совершеннолетняя!’ [13, с. 98].

Reyes. — Llevas en el bolsillo un huevo de pasta. Te he visto pedirla.

Olegario. — (Indignado.) ¿Pedirla? ¿Querrás decir que me has visto trabajármela! ¡Yo me lo trabajo! ¿Te enteras, mocosa? No como otros... ‘Р. — У тебя в кармане полно денег. Я видела, как ты их просил. / О. — (Возмущенно.) Просил? Ты, должно быть, хочешь сказать, что видела, как я их зарабатывал! Я их зарабатываю! Тебе ясно, соплячка? Не то, что другие...’ [25, с. 11].

Из приведенных примеров следует, что ответная агрессивная реакция адресата вызвана грубым поведением адресанта. По сути, адресат использует вопрос с целью защитить себя от агрессии собеседника. Поведение адресанта вызывает у адресата поток негативных эмоций, что находит отражение в аффективном вопросе.

Заключение. Отрицательное (конфликтное) речевое взаимодействие выступает в качестве особого элемента функционирования общества, так как является своеобразным способом психологической разрядки, освобождения от негативных переживаний, а также дальнейшего поддержания равновесия. На этом основании его правомерно рассматривать в рамках фатического общения.

В качестве маркеров отрицательной фатикки выступают: на лексическом уровне – негативно окрашенная лексика, лексика с инвертированным знаком оценки, метафора / метонимия, эвфемизмы, фразеологизмы; на словообразовательном уровне – уменьшительно-ласкательные суффиксы; на синтаксическом – вопросительные формы высказывания, маркирующие приказ, аффективные вопросы.

Обращает на себя особое внимание использование вопросительной формы для выражения такой категоричной директивы, как приказ. Это следует отметить в качестве характерной черты испанской речевой культуры. Более того, необходимо подчеркнуть частое обращение к глаголу *querer* ‘хотеть’ в вопросительных высказываниях для выражения приказа. На основании этого можно заключить, что в испанской речевой культуре категоричность находит выражение в несколько смягченном виде.

Библиографические ссылки

1. *Leech G.* Principles of Pragmatics. London, New York : Longman, 1999.
2. *Труфанова И. В.* Прагматика несобственно-прямой речи. М. : Прометей, 2000.
3. *Конюшкевич М. И.* Диссонансные ситуации в речевом общении // Язык и межкультурные коммуникации : материалы III Междунар. науч. конф., Минск – Вильнюс, 17 – 20 мая 2011 г. / Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, Вильнюсский пед. ун-т; редкол.: В. Д. Стариченок (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГПУ, 2011. С. 160–162.
4. *Норман Б. Ю.* Основы языкознания. Функции языка [Электронный ресурс] // Русск. яз. 2001. № 45. Режим доступа : <http://rus.lseptember.ru/article.php?ID=200104508> (дата доступа : 12.09.2012).
5. *Козловская Л. А.* Фатическая функция языка: социолингвистический и структурно-грамматический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01; Беларус. гос. ун-т. Минск, 1993.
6. *Чайка Л. В.* Вербальные конфликты: вариант классификации // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Сер. Філологічні науки. 2001. №1 (1). С. 170–174.
7. *Карпук Г. В.* Контактостанавливающая функция языка в судебном дискурсе (на материале выступлений русских и американских адвокатов) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Минск, 2006.
8. *Шиленко Р. В.* Прямые и косвенные экспрессивные высказывания в аспекте регулирования межличностных отношений // Языковое общение и его единицы : межвуз. сб. науч. тр. / Калининск. гос. ун-т ; редкол. : И. П. Сусов (отв. ред.) и др. Калинин : КГУ, 1986. С. 49–54.
9. *Ратмайр Р.* «Новая русская вежливость» – мода делового этикета или коरणе прагматическое изменение? // Вopr. языкознания. 2009. № 1. С. 63–82.
10. *Lakoff R.* Language in Context / Language. 1972. Vol. 48. № 4. P. 907–927.
11. *Carreter F. L.* Diccionario de términos filológicos. III edición. Madrid : Gredos, 1974.
12. *Padilla X.* La ironía o cómo enmascar un acto supuestamente amenazante // III Coloquio internacional del programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito

a lo oral / ed. por Briz. A., Hidalgo A., Albelda M. Valencia : Universidad de Valencia, 2006. P. 419–435.

13. *Buero Vallejo A.* Historia de una escalera // Teatro español actual. La Habana : Instituto del libro, 1970.

14. *Alonso de Santos J. L.* La estanquera de Vallecas. Madrid : A. Machado Libros, S. A., 2005.

15. *Buero Vallejo A.* En la ardiente oscuridad // Obras selectas. Madrid : Espasa Calpe S. A., 2002. P. 63–134.

16. *Седов К. Ф.* Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров : повседневная коммуникация / под общ. ред. К. Ф. Седова. М. : Лабиринт, 2007. С. 7–38.

17. *Mihura M.* Una mujer cualquiera // Teatro completo. Madrid : Catedra, 2009. P. 417–461.

18. *Мокиенко В. М.* Загадки русской фразеологии. СПб. : Авалон, Азбука-классика, 2005.

19. *Mihura M.* Melocotón en almíbar // Melocotón en almíbar. Ninette y un señor de Murcia. Madrid : Espasa Calpe, S. A., 2007. P. 21–123.

20. Системные и дискурсивные свойства испанских антропонимов / Ю. А. Рылов [и др.] ; под ред. Ю. А. Рылова. Воронеж : ВГУ, 2010.

21. *Лопатина К. В.* Антропонимический мир романа К. Х. Селы «Улей» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05; Воронежский гос. ун-т. Воронеж, 2008.

22. *Формановская Н. И.* Прагматика побуждения и логика языка // Русск. яз. за рубежом. 1994. № 5–6. С. 34–40.

23. *Mihura M.* El caso de la mujer asesinadita // Teatro completo. Madrid : Catedra, 2009. P. 295–353.

24. *Кузин А. Н.* Вопросно-ответные единства: синтаксис и прагматика (на материале русских и английских пьес) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Минск, 2007.

25. *Pedrero P.* Invierno de la luna alegre. Madrid : Ediciones A. Machado, 1990.

Поступила в редакцию 1.10.2013

УДК 81'255

ДИСКУРС-АНАЛИЗ КАК ОСНОВА ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

М. А. Тарасенко

В статье анализируется использование дискурс-анализа в переводческом процессе. Предложен критический анализ лингвистических исследований по данной тематике, выделены преимущества и недостатки разработанных авторами подходов к методике применения переводчиком дискурс-анализа для оптимизации процесса понимания исходного текста. Выявлена последовательность когнитивных действий переводчика на этапе восприятия и понимания дискурса на языке

оригинала и порождения дискурса на языке перевода. Обоснована необходимость исследовать дискурс как уникальную совокупность смыслов с использованием инструментария в виде дискурс-категорий. Мы пришли к выводу о том, что использование дискурс-анализа в процессе перевода будет более эффективным при условии учета когнитивной организации дискурса.

Focuses on the problem of using discourse analysis in translation process. We critically examined the linguistic studies related to the topic and highlighted the positive aspects and the flaws of the authors' views on how to carry out discourse analysis for the purpose of improving the translator's understanding of the original text. We also identified the sequence of the translator's cognitive actions both at the stage of understanding source language discourse and generating target language discourse. The argument was presented to substantiate the need for analyzing a discourse as a unique set of senses by means of discourse categories. We have come to the conclusion that using discourse analysis as an effective tool in translation process requires due regard for cognitive organisation of discourse.

К л ю ч е в ы е с л о в а: дискурс-анализ, переводческий процесс, дискурс-категории, когнитивные действия переводчика, когнитивная организация дискурса, высказывание.

К e y w o r d s: discourse analysis, translation process, discourse categories, translator's cognitive actions, cognitive organisation of discourse, utterance.

Введение. Одной из современных научных тенденций в переводоведении является использование дискурс-анализа в целях оптимизации процесса перевода. По мнению И. Ф. Ухвановой-Шмыговой, дискурс-анализ — это «комплексный анализ всех видов содержания и реконструкция всех видов заложенных в него контекстов» [1, с. 10]. При его осуществлении переводчик выявляет ключевые характеристики коммуникантов, определяет используемые ими коммуникативные стратегии, исследует национально-культурные, исторические, социальные, ситуативные и другие аспекты содержания дискурса, устанавливает цель переводимого дискурса, что создает основу для глубокого понимания его смысла. Н. Н. Гавриленко утверждает, что «анализ текста по специальности с дискурсивных позиций будет одним из важных этапов в деятельности переводчика, обуславливающим адекватность понимания и перевода текста, а следовательно, данному анализу следует учить будущих переводчиков» [2, с. 30]. Несмотря на то, что многие авторы убеждены в обоснованности введения терминов «дискурс» и «дискурс-анализ» в теорию и практику перевода [1, 2, 3], существуют различные точки зрения по поводу способов реализации дискурс-анализа в рамках переводческого процесса.

Например, Т. А. Волкова полагает, что дискурс представляет собой одну из трех фигур коммуникации, при этом двумя другими являются фигуры текста и действительности [3]. В соответствии с данным утверж-

дением, на разных этапах переводческого процесса автором предлагается последовательное проведение анализа особенностей коммуникации (функций, типовых свойств и коммуникативных стратегий), особенностей дискурса (узловых точек, целей, ценностей, хронотопа, формы, тематики, участников и интердискурсивности), а также лингвистических особенностей текста. Кроме того, Т. А. Волкова считает необходимым исследовать дискурсивные характеристики текста, к которым относит авторство, адресность и нарратив, интерпретируемый как «комплекс текстов, связанных с конкретной ситуацией» [3, с. 99].

Глубокое изучение особенностей коммуникации, дискурса и текста, рассматриваемых в рамках переводческого процесса, представляется нам несколько избыточным по ряду причин. Во-первых, как показывает практика, переводчику часто приходится работать в условиях сжатых сроков, поэтому переводческий анализ должен, на наш взгляд, осуществляться с помощью инструментария, позволяющего максимально эффективно выявлять опоры для понимания смысла переводимого дискурса. С этой точки зрения отсутствует необходимость анализировать в процессе перевода все возможные функции, типовые свойства и стратегии рассматриваемого вида коммуникации, так как в дискурсе найдут свое отражение только те из них, которые соответствуют его целям. Кроме того, мы считаем в некоторой степени искусственным раздельное рассмотрение в процессе переводческого анализа особенностей коммуникации, дискурса и текста, учитывая их логическую взаимообусловленность. В частности, переводчик должен фиксировать в процессе дискурс-анализа тот арсенал лингвистических средств, который автор использовал для реализации той или иной коммуникативной стратегии. К тому же Т. А. Волкова заявляет о необходимости осуществлять переводческий анализ особенностей коммуникации, дискурса и текста, однако при этом отсутствует разъяснение того, как переводчик в процессе работы над текстом должен учитывать материальную фигуру действительности. Между тем автор концепции трехчастной структуры коммуникации Ю. Е. Прохоров, чьи положения развивает в своем исследовании Т. А. Волкова, описывает фигуру действительности, прибегая к понятиям «ландшафт реальности» и «паралингвистические модели» [4, с. 174]. Под ландшафтом реальности Ю. Е. Прохоров понимает «всю совокупность материальных условий протекания коммуникации», подчеркивая, что «действительность, в которой происходит акт коммуникации, всегда своеобразна, она связывает своей скрепой – ландшафтом реальности – и текст, и дискурс» [4, с. 175]. Паралингвистические модели, по мнению Ю. Е. Прохорова, включают в себя различные виды невербальных средств: фонационные (интонация, тональный уровень голоса, темп, заполнители паузы и т. д.), кинетические

(жесты, позы, мимика и т. д.) и графические (шрифт, шрифтовое выделение, архитектура текста) [4, с. 175]. На наш взгляд, ответ на вопрос о том, каким образом нужно учитывать паралингвистические модели в процессе перевода, содержится в работе Г. Е. Крейдлина, который отмечает, что «используемый семантический язык должен быть единым для вербальных и невербальных единиц, так как только на общем и прочном семантическом фундаменте можно достичь внутренней целостности невербальной семиотики» [5, с. 12–13]. Таким образом, информация эмоционального, логического и иного характера, передаваемая с помощью паралингвистических средств, должна находить подкрепление при переводе на семантическом уровне.

В рамках предложенного Т. А. Волковой описания переводческого процесса остается неясным, почему автор рассматривает в качестве отдельных этапов анализ дискурса и выделение дискурсивных характеристик текста [3, с. 94] (логично предположить, что текст обладает текстовыми характеристиками, а дискурс — дискурсивными). Утверждение Т. А. Волковой о том, что авторство является дискурсивной характеристикой текста, представляется нам достаточно спорным. На наш взгляд, автор смешивает такие понятия, как сбор внешних данных о тексте, лингвистический анализ текста и дискурс-анализ. И. С. Алексеева под внешними данными понимает сведения об авторстве текста, времени его создания и публикации, принадлежности к глобальному тексту, а также пожелания заказчика, связанные с попутной обработкой текста (например, выборочный перевод, смена стилового регистра, адаптация и пр.) [6, с. 334]. Иначе говоря, это те данные, которые имеют внешний, т. е. очевидный характер. Следующим шагом становится установление истинного источника и реципиента текста, что является, по мнению И. С. Алексеевой, важнейшим и неочевидным моментом. Например, деловое письмо имеет конкретного автора, которым оно составлено, но тем не менее написано в интересах фирмы и от ее лица, а значит, настоящим источником в данном случае будет фирма [6, с. 334]. Таким образом, автор текста и адресант в условиях коммуникации могут не совпадать. Несмотря на выделенные нами недостатки, исследование, проведенное Т. А. Волковой, убедительно доказывает, что применение дискурс-анализа позволяет добиться более высокого качества перевода и обладает рядом практических преимуществ по сравнению с традиционным переводческим анализом.

Научную идею о дидактических преимуществах использования дискурс-анализа в рамках обучения переводу специальных текстов развивает Н. Н. Гавриленко [2]. Как отмечает исследователь, «...анализ текста с дискурсивных событий, знакомство с жанрами специального дискурса, которые часто встречаются в деятельности переводчика, позволяют научить

студентов профессиональному пониманию текста с целью его последующего перевода на родной язык» [2, с. 175]. Включение в процесс профессиональной подготовки будущих переводчиков обучения дискурс-анализу, по мнению Н. Н. Гавриленко, вызывает большую заинтересованность студентов и повышает мотивацию обучения [2, с. 175]. Автор предлагает осуществлять переводческий анализ специального дискурса по следующей схеме: 1) тема и подтемы высказывания; 2) условия и обстоятельства создания высказывания; 3) коммуникативные функции и цели специального дискурса; 4) канал общения; 5) жанр специального дискурса; 6) интердискурсивность; 7) характеристики коммуникантов — отправителя и получателя специального дискурса; 8) логико-смысловая структура специального дискурса; 9) главная и второстепенная информация высказывания; 10) социокультурные, социолингвистические, фоновые и лингвистические особенности специального дискурса [2, с. 157].

Осуществив анализ данной схемы, можно сделать вывод о том, что Н. Н. Гавриленко использует понятия «дискурс» и «высказывание» как синонимичные, что в рамках переводческого процесса, по нашему мнению, является некорректным. Становясь объектом перевода, дискурс интерпретируется как упорядоченная и ограниченная совокупность высказываний. Переводчик осуществляет как анализ дискурса в целом, так и анализ отдельных высказываний как его составных частей. Также необходимо отметить, что Н. Н. Гавриленко предлагает исследовать коммуникативные аспекты дискурса, его лингвистические и экстралингвистические особенности, не указывая тем не менее, как учитывается в переводческом процессе когнитивная организация дискурса. Таким образом, целью данной статьи является описание методики реализации дискурс-анализа в рамках переводческого процесса с учетом когнитивной организации дискурса.

Основная часть. Проблеме когнитивной организации дискурса посвящено исследование О. Л. Михалевой [7]. Автор определяет дискурс как «вербализацию определенной ментальности, или такой способ интерпретирования окружающей действительности, в результате которого не только специфическим образом отражается окружающий мир, но и конструируется особая реальность, создается свой (присущий определенному социуму) способ видения мира, способ упорядочения действительности, реализуемый в самых разнообразных практиках» [7, с. 22–23]. Исследуя когнитивную организацию дискурса, автор располагает ее составляющие в иерархической последовательности. Ментальность (ментальное пространство дискурса) представляет собой совокупность концептов, структурированных посредством фреймов. Способ структурирования концептов управляется работой когнитивного сценария. Когнитивный сценарий, по мнению

автора, является «упорядоченной последовательностью действий, контролирующей как выбор специфического (определенного) набора слотов из структурирующего определенный концепт фрейма, так и последовательность их активизации» [7, с. 23]. Т. Г. Ватолина подчеркивает общепризнанность того научного факта, что дискурс организуется вокруг одного или нескольких опорных концептов [8, с. 37]. Как считает автор, центральный концепт всегда задается в письменном дискурсе в заголовке, а в устном — в основной теме разговора. Концептосфера дискурса — это «совокупность концептов, актуализированных в дискурсе и взаимосвязанных между собой» [8, с. 38].

Опираясь на данные теоретические положения, мы можем сделать вывод о том, что последовательность действий переводчика на этапе восприятия и понимания дискурса на языке оригинала будет следующей: 1) анализ воспринимаемого дискурса с целью выделения релевантных для его понимания дискурс-категорий; 2) формирование на базе выделенных дискурс-категорий опорных концептов дискурса; 3) анализ отдельных высказываний как конститuentов дискурса на основе механизма когерентности; 4) формирование концептов отдельных высказываний и включение их в концептосферу дискурса; 5) формирование центрального концепта как носителя глобального смысла дискурса. Анализ воспринимаемого дискурса с целью выделения релевантных для его понимания дискурс-категорий мы предлагаем осуществлять в соответствии с классификацией, предложенной И. Ф. Ухвановой-Шмыговой [1]. Автор различает адресант-идентифицирующие, адресат-идентифицирующие, кортеж-идентифицирующие и код-идентифицирующие дискурс-категории [1, с. 16]. К адресант-идентифицирующим категориям, значимым для переводческого процесса, мы относим самоидентификацию (отражение в дискурсе социального статуса адресанта); хронотоп дискурса (время и пространство); миссию (цели и задачи дискурса); атрибутивность (набор реальных и приписываемых качеств адресанта); деятельность (указание деятельностных характеристик адресанта); роль (демонстрация адресантом определенных ролевых характеристик). В качестве адресат-идентифицирующих категорий дискурса, релевантных для переводческого процесса, выделим целевую аудиторию и коммуникативную стратегию. Кортеж-идентифицирующие категории дискурса — это категории интертекстуальности, интересобытийности и интересубъектности, демонстрирующие возможности расширения содержательного потенциала дискурса с помощью отсылок к другим текстам, событиям и субъектам. К наиболее актуальным в рамках переводческого процесса код-идентифицирующим категориям дискурса мы относим стилистический диапазон, определяющий лексико-семантические, синтаксические

и грамматические особенности исходного текста, а также жанровый канон. Анализ и учет дискурс-категорий в процессе перевода определяет глубину понимания иноязычного дискурса, способствует формированию концептов и содействует достижению цели перевода (т. е. максимально полному выявлению смысла дискурса на языке оригинала и передаче его с помощью средств языка перевода).

Следующим шагом является анализ отдельных высказываний как конститuentов дискурса. Когерентная цепочка в качестве связующего механизма высказываний дискурса обеспечивает движение смысла внутри смыслового поля дискурса. Тематические структуры могут быть цепными, веерными либо обобщенными (минимально привязанными к контексту соположением) [9, с. 269]. Выражение, находящееся в высказывании в позиции ремы, служит базой для узнавания концепта и, следовательно, для уяснения смысла высказывания. О. А. Алимуратов включает в смысл высказывания следующие элементы: прессупозиция (информация, получаемая из контекста); пропозиционный компонент (семантическое ядро высказывания); инференциальные компоненты (выводное знание); угол зрения, под которым адресант представляет рассматриваемую в высказывании ситуацию; смысловая многослойность (более глубокий смысловой слой плюс поверхностные слои, а также отношения, устанавливаемые между ними) [10, с. 202]. Информация, полученная в результате когнитивного анализа отдельного высказывания, в совокупности с информацией, извлекаемой в результате анализа дискурса как целостного образования, сопоставляется с ментальными структурами знаний, и происходит формирование концептов (лексических, грамматических либо синтаксических). Процесс восприятия и понимания дискурса на языке оригинала завершается формированием концептосферы дискурса и выявлением центрального концепта, отражающего глобальный смысл дискурса.

Следующим этапом переводческого процесса является порождение дискурса на языке перевода. Вслед за Н. Н. Гавриленко мы рассматриваем перевод как «порождение речевого произведения, в процессе которого интенциональный смысл не переносится из исходного текста в текст перевода, а создается переводчиком как новое единство формы и содержания, в новых коммуникативных, культурологических и языковых условиях» [2, с. 7]. Таким образом, на данном этапе переводческого процесса осуществляется не последовательный ряд межязыковых трансформаций, а воссоздание смысла на языке перевода путем вербализации концептосферы дискурса. Порядок действий переводчика на этапе порождения дискурса на языке перевода будет следующим: 1) объективация опорных концептов дискурса путем воссоздания дискурс-категорий с

помощью средств языка перевода; 2) объективация лексических, грамматических и синтаксических концептов отдельных высказываний с помощью средств языка перевода; 3) построение когерентной цепочки высказываний, обеспечивающей логико-смысловое единство порождаемого на языке перевода дискурса.

Объективация концептов в процессе порождения дискурса может происходить различными способами. Концепт объективируется в языке: 1) готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющими подходящие семемы или отдельные семы разного ранга; 2) свободными словосочетаниями; 3) структурными и позиционными схемами предложений, несущими типовые пропозиции (синтаксические концепты); 4) текстами и совокупностями текстов (при необходимости экспликации или обсуждения содержания сложных, абстрактных или индивидуально-авторских концептов) [11, с. 48].

Заключение. На основе рассмотренных выше теоретических положений мы можем сделать вывод о том, что для максимального проникновения в смысл переводимого дискурса переводческий анализ целесообразно осуществлять по двум направлениям: во-первых, исследовать дискурс как целостное образование с использованием инструментария в виде дискурс-категорий; во-вторых, анализировать отдельные высказывания как конститuentы дискурса. Данная методика реализации дискурс-анализа позволяет переводчику создать концептосферу дискурса и выделить ее центральный концепт, который в нашем понимании соотносится с глобальным смыслом дискурса. При порождении дискурса на языке перевода происходит объективация сформированных в сознании переводчика концептов с применением лексических, синтаксических и грамматических средств языка перевода. Переводчиком гармонизируются референциальный, актуализационный, модусный и дейктический планы высказываний, и происходит построение высказываний в единую когерентную цепочку. Таким образом, дискурс-анализ находит эффективное применение как на этапе восприятия и понимания переводчиком дискурса на языке оригинала, так и на этапе порождения дискурса на языке перевода.

Библиографические ссылки

1. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов : сб. науч. ст. / И. Ф. Уханова-Шмыгова [и др.] ; под общ. ред. И. Ф. Ухановой-Шмыговой. 3-й вып. Минск : Технопринт, 2002.

2. *Гавриленко Н. Н.* Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. Кн. 2. М. : Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2010.
3. *Волкова Т. А.* Дипломатический дискурс в аспекте стратегичности перевода и коммуникации: на материале английского и русского языков: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20. Челябинск, 2007.
4. *Прохоров Ю. Е.* Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта: Наука, 2006.
5. *Крейдли Г. Е.* Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. М. : Новое литературное обозрение, 2002.
6. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение : учеб. пособие. 5-е изд. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2011.
7. *Михалева О. Л.* Политический дискурс. М. : URSS: Либроком, 2009.
8. *Ватолина Т. Г.* Когнитивная модель детективного дискурса (на материале англоязычных детективных произведений XIX–XX вв.): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Иркутск, 2011.
9. *Бабенко Л. Г.* Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.
10. *Алимурадов О. А.* Значение, смысл, концепт и интенциональность: система корреляций : дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19. Ставрополь, 2004.
11. *Рудакова А. В.* Когнитология и когнитивная лингвистика. 2-е изд. Воронеж : Истоки, 2004.

Поступила в редакцию 12.11.2013

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРСЕНТЬЕВА Мария Федоровна, заведующая кафедрой германских языков ФМО БГУ, кандидат педагогических наук, доцент; тел.: 209-57-58;

АРТЕМОВА Ольга Александровна, доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ, кандидат филологических наук; тел.: 209-57-62;

ДРОЗД Антонина Федоровна, доцент кафедры английского языка экономических специальностей ФМО БГУ, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-57;

ДУБИНКО Светлана Алексеевна, заведующая кафедрой английского языка экономических специальностей ФМО БГУ, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры; тел.: 209-57-57;

ИВАШКЕВИЧ Ирина Николаевна, доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-62;

КОЖАРИНА Татьяна Владимировна, доцент кафедры романских языков ФМО БГУ, кандидат филологических наук; тел.: 209-57-54;

МАКАРЕВИЧ Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь;

МАКАРЕВИЧ Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь;

МАРКОСЬЯН Елена Ивановна, доцент кафедры английского языка экономических специальностей ФМО БГУ, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-57;

МАЮК Елена Павловна, аспирант кафедры белорусского языка и литературы УО «Минский государственный лингвистический университет»;

ПЕТРАШЕВИЧ Инна Ивановна, старший преподаватель кафедры германских языков ФМО БГУ, кандидат педагогических наук (РФ); тел.: 209-57-58;

СТАХНОВА Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры романских языков ФМО БГУ; тел.: 209-57-54;

ТАРАСЕНКО Марина Анатольевна, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ; тел.: 209-57-62;

ШИМАНСКАЯ Ольга Юрьевна, доцент кафедры английского языка экономических специальностей ФМО БГУ, кандидат филологических наук, доцент; тел.: 209-57-57.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Сборник научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» является научным изданием с периодичностью выпуска 1 раз в год.

Автор, желающий опубликовать статью в издании, должен представить в редакцию:

- текст научной статьи по филологии, педагогике или психологии (объем 14 000–20 000 печатных знаков без пробелов) на бумажном и электронном носителе (по электронной почте) с файлом статьи (имя файла – по фамилии автора); формат страницы – А4, шрифт 14 пт (для компьютера), поля – по 2,5 см с каждой стороны, расстояние между строками – 1 интервал, абзацный отступ 1 см., гарнитура Times New Roman, формат А4 (210×297 мм). Статья должна содержать следующие обязательные структурные компоненты: **введение** (в котором дается обзор литературы со ссылками на источники; указывается **цель** статьи), **основная часть**, **заключение** (с четкими выводами) и **библиографические ссылки**. Языковые примеры даются *курсивом*; значения слов (морфем, предложений) заключается в одинарные кавычки. Иллюстративный материал на иностранных языках должен сопровождаться семантизацией (раскрытием значений) слов и предложений на белорусском или русском языке; семантизация заключается в одинарные кавычки (*a table* ‘стол’). Статья сопровождается УДК; резюме статьи на русском (белорусском) и английском языке не превышает объема в 10 строк; ключевые слова на русском (белорусском) и английском языке – по 2 строки;

- выписку из протокола заседания кафедры (научного отдела или другой подобной структуры, где выполняется работа) о рекомендации статьи к печати в сборник научных трудов «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков»;

- внешнюю рецензию;

- следующие сведения: ФИО автора (на русском и английском языках), название статьи на английском языке, место работы и должность,

ученая степень, звание, контактные телефоны, домашний адрес, адрес электронной почты. Аспиранты и соискатели также сообщают фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание научного руководителя.

Обращаем внимание авторов, что они несут ответственность за направление в ежегодник уже ранее опубликованных статей или статей, принятых к печати другими изданиями.

Кроме того, в сборнике «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» предоставляется возможность первоочередного опубликования статей, представленных лицами, осуществляющими послевузовское обучение (аспирантура, докторантура, соискательство) в год завершения обучения.

В сборнике «Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков» не взимается плата за опубликование научных статей.

Материалы подаются лично по адресу: Минск, ул. Ленинградская, 20, к. 915 (кафедра германских языков). Адрес электронной почты редакции: fmo.sborniklingua@mail.ru. Телефон для справок: 8-029-3295773 (Казанкова Екатерина Алексеевна, ответственный секретарь).

Решение о публикации статьи принимается редакционным советом издания на основании поданных документов и результатов рецензирования.

После доработки рекомендованной на заседании редакционного совета статьи автор возвращает в редакцию первоначальный и окончательный варианты рукописи.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
<i>Арсентьева М. Ф.</i> Смешанное обучение иностранным языкам как способ развития профессиональной компетенции современного педагога.....	5
<i>Арцёмава В. А.</i> Катэгарызацыя параметрычных характарыстык аб’ектаў у беларускай і англійскай фразеалагічнай карціне свету: параўнальна-супастаўляльны аспект	14
<i>Маюк Е. П., Артёмова О. А.</i> Лексическая репрезентация неопределенно большого количества в белорусских и английских паремиях: сопоставительный аспект.....	21
<i>Дрозд А. Ф.</i> Неинформационные каузативные глаголы и их агентивные производные	28
<i>Дубинко С. А.</i> Метафоричность как средство риторического воздействия в англоязычном дискурсе (кросс-культурный аспект)	35
<i>Ивашкевич И. Н., Макаревич И. И.</i> Специфика обучения английскому языку для специальных целей студентов, изучающих государственное управление	46
<i>Ивашкевич И. Н., Макаревич Т. И.</i> Профессионально направленное обучение английскому языку студентов специальности «Управление информационными ресурсами».....	58
<i>Кожарина Т. В.</i> Нелексикографические способы языковой закреплённости вторичных значений (на материале французской топонимической лексики)	65

<i>Маркосян Е. И., Шиманская О. Ю.</i> Интерпретация и моделирование англоязычных экономических метафор	76
<i>Петрашевич И. И.</i> Национальный фактор в развитии профессионального мастерства учителя средней школы Беларуси в 1917–1930 гг.	83
<i>Стахнова О. В.</i> Устойчивые маркеры отрицательной фатикки в испанском языке	93
<i>Тарасенко М. А.</i> Дискурс-анализ как основа переводческого процесса	101
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	110
ПАМЯТКА АВТОРАМ	112

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ФИЛОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

НАУЧНЫЙ СБОРНИК

Выпуск 2

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*

Компьютерная верстка *Н. И. Бондарчик*

Корректор *М. А. Харчевник*

Подписано в печать 28.10.2014. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 6,74. Уч.-изд. л. 7,1.

Тираж 100 экз. Заказ 711.

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.