ISSN 2072–7607

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Научный журнал

Выпуск 4 (23)

Рязань 2012

ISSN 2072–7607

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Регистрационный номер
ПИ №ФС 77–26636

Редакционная коллегия

Главный редактор
Я.М. Колкер, канд. пед. наук, проф. (Рязанский гос. ун–т им. С.А.Есенина)

Заместитель главного редактора
Е.С. Устинова, канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос. ун–т им. С.А. Есенина)

Члены редакционной коллегии

В.Н. Бабаян, д–р филол. наук (Ярославль, филиал ВКА им.А.Ф.Можайского, филиал, Ярославль)
А.Г. Голодов, д–р филол. наук, проф. (Рязанский гос. ун–т им. С.А. Есенина)
В.И. Жельвис, д–р филол. наук, проф. **(**Ярославский гос.пед. ун–т им. К.Д. Ушинского)
Е.В. Игнатова, канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос. ун–т им. С.А. Есенина)
Т.Я. Кузнецова, д–р филол. наук, проф. (Северный (Арктический) федер. ун–т)
С.С. Куклина, д–р пед. наук, проф. (Вятский гос. гуманит. ун–т)
А.М. Поликарпов, д–р филол. наук, проф. (Северный (Арктический) федер. ун–т)
С.Ю. Потапова, д–р филол. наук, проф. (Ярославль, МУБиНТ)
Т.С. Серова, д–р пед. наук, проф. (Пермский гос. техн. ун–т)
Е.Н. Соловова, д–р пед. наук, проф. (МГУ им. М.В. Ломоносова)
Степанов В.Н., д–р филол. наук, проф. (Ярославль, МУБиНТ)

Редакторы иностранного текста

Е.С. Устинова (английский язык)
Е. В. Игнатова (немецкий язык)
А.А. Запруднова (китайский язык)
А.В. Николаенко (испанский язык)

По вопросам публикации обращаться по адресу:
e.ustinova@rsu.edu.ru

Журнал выходит 4 раза в год.

Адрес и телефон редакции:
390000, Рязань, ул. Свободы, 46. Тел.: (4912) 21–57–23

Ссылка на журнал «Иностранные языки в высшей школе» обязательна.
Редакция не всегда разделяет мнение авторов.

© Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2012
© Коллектив авторов, 2012
© «Иностранные языки в высшей школе, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

I. Исследование дискурса в когнитивном, филологическом и межкультурном аспектах

Жаботинская С.А., Задворная С. Г.
Структурирование информации при изучении тем на занятиях по иностранному языку 5

Кожетьева Т.А.
Потенциал структуры сложного предложения в немецком языке 12

Кострова О.А.
Телепрограмма как средство организации массовой коммуникации: межкультурный аспект 16

II. Систематизированный анализ лингвокультурных единиц как элементов картины мира

Кутьева М.В.
Воплощение доминантных черт испанского национального характера в базовой лексике 24

Минка А.Н.
Особенности функционирования ФЕ с компонентом «цветообозначение» в художественном тексте 35

Шабашева Е.А.
Бинарная аксиологическая оппозиция в семантике фразеологизмов с компонентом «красный» в русском и английском языках 40

III. Формирование лингвистической и профессиональной компетенции у студентов языкового вуза

Алексеева М.Г. Фролова В.А.
Некоторые вопросы построения курса «Основы теории второго иностранного (немецкого) языка» на факультете иностранных языков 46

Беленова А.А.
Современные цели профессионально–ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе 53

Томина Ж.Д.
Семный анализ как способ повышения эффективности формирования переводческой компетенции 61

IV. Институт Конфуция – преподаванию иностранцам китайского языка и культуры

Веньин Ма (Wenying Ma)
Мотивация и преподавание иностранного языка:
ситуация в вузах Китая – проблемы и решения (на английском языке)
Motivation and Language Teaching: Problems and Solutions—the Case of China 66

Линь Хайянь
Принципы обучения фонетике китайского языка
как второго иностранного и анализ основных трудностей 73

Цюй Хунсинь
Анализ синтаксических особенностей предлогов «从» и «from»
и типичных ошибок в их использовании 79

Чжао Хуаньюй
Культурный фактор на начальной ступени преподавания
китайского языка иностранцам 86

V. Художественный перевод с комментариями переводчика

Дьюи Джон (Dewey John)
«Насквозь поэт!» (на английском языке)
A Poet Through and Through 91

Колкер, Я.М., Марьяновская Е.Л.
Влияние общего замысла на перевод компонентов поэтического единства 99

Ван Цзиньлин
Древняя китайская поэзия в русском переводе 107

Table of Contents and Abstracts (Аннотированное оглавление на английском языке) 111
Сведения об авторах 116
List of authors 117
Требования к публикациям 118

Раздел I

Исследование дискурса в когнитивном, филологическом и межкультурном аспектах

УДК 372.881.111.1.
ББК 81.411.2+81.432.1
Ж 126

С.А. Жаботинская, д–р филол. наук, проф.
С. Г. Задворная, аспирант
(Черкасский национальный ун–т
им. Богдана Хмельницкого, Украина)

Структурирование информации при изучении тем на занятиях по иностранному языку

В статье рассматривается проблема упорядочивания информации на определенную тему, обсуждаемую на занятиях по иностранному языку с целью развития речевых навыков. Для упорядочивания информации предлагается использовать модель многоуровневой концептуальной сети, разработанную в рамках когнитивной лингвистики. Информационное пространство обсуждаемой темы, структурированное с помощью сетевой модели, является основой для словаря–тезауруса языковых единиц (слов, словосочетаний и предложений), применимых при последовательном обсуждении учебного материала.

преподавание иностранного языка, структурирование информации, когнитивная лингвистика, модель концептуальной сети, базисные пропозиции, базисные фреймы

Владение иностранным языком предполагает знание системы этого языка (фонетики, лексики, грамматики, способов построения текстов), а также умение использовать его в реальных ситуациях речи, следуя при этом канонам общения, принятым в различных дискурсивных практиках. При преподавании иностранного языка первоочередная роль традиционно отводится языку как системе и его использованию в речи – в построении высказываний и текстов. В последнее время принимается также во внимание и фактор межкультурных различий в дискурсе, представленных многочисленными речевыми ситуациями, в которых от говорящих на иностранном языке требуется использование коммуникативных стратегий и тактик, отличных от тех, что используются при говорении на родном языке. В любом случае преподавание иностранного языка ставит во главу угла диаду ЯЗЫК–ОБЩЕНИЕ. Однако использование языка в речи связано не с диадой, а с триадой ЯЗЫК–ОБЩЕНИЕ–**СООБЩЕНИЕ**. В качестве ее третьей составляющей – сообщения – выступает информация, связанная с темой общения, с предметом речи. По сути процесс обучения иностранному языку и строится на обращении к различным темам, сложность которых возрастает на разных этапах обучения – от простых тем типа «Моя семья» или «Мой дом» на первом курсе до сложных тем типа «Семейные ценности» или «Проблема поколений» на завершающих курсах языкового вуза. При обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей содержание тем соответствует направлению профессиональной подготовки. В триаде «язык – общение – сообщение» важность последней составляющей подтверждается тем, что трудности для изучающих (а порой и преподающих) иностранный язык зачастую связаны не столько с системно–языковым и речевым планами, сколько с планом информационным: человек может достаточно хорошо владеть языком, то есть знать, КАК СКАЗАТЬ, но при этом не знать, ЧТО СКАЗАТЬ и как логично выстроить свое сообщение.

Отбор и аранжировка информации для темы сообщения является проблемой, которая выходит за рамки преподавания иностранного языка. Эта проблема, актуальная для работы с учебной информацией по любой дисциплине, приобретает ныне особую значимость в связи с возрастанием массивов данных в различных профессиональных сферах, а также в связи с сокращением аудиторных часов на изучение соответствующего учебного материала, в результате чего значительная его часть должна

быть усвоена студентами в процессе самостоятельной работы. Для оптимального усвоения учебной информации на аудиторных занятиях и во время самостоятельной работы студенты должны уметь упорядочивать, структурировать эту информацию.

Способы структурирования информации – одна из основных тем когнитивной науки, или когнитологии. Когнитивная наука является междисциплинарной областью, изучающей природу когнитивных процессов, присущих как человеку, так и прочим живым организмам, и воспроизводимых в технических системах [1]. К дисциплинам, объединяемым в рамках когнитологии, относятся нейронауки, когнитивная психология, когнитивная лингвистика, философия, антропология, теория искусственного интеллекта, теория информации и прочие, которые при изучении мозга и мышления используют общие методологические принципы [2]. В центре внимания когнитологии пребывают присущие человеку способы получения, обработки, хранения и использования информации, то есть когниция как познание и знание [3]. При этом для репрезентации знаний используются такие основные концептуальные (информационные, понятийные) структуры, как пропозиция, фрейм и сеть.

В когнитивной науке, в инженерии знаний в частности, концептуальное моделирование как способ структурирования информации, имитирующий способы ее организации в мышлении человека, используется для построения онтологий – концептуальных моделей конкретных предметных областей. Такие модели включает иерархию понятий предметной области, связи между ними и законы, которые действуют в рамках этих моделей [4]. Предметная область есть, по сути, область знаний на определенную «тему». Для упорядочивания информации, относящейся к предметной области, были предложены различные виды концептуальных моделей – концептуальные графы, интеллект–карты, семантические сети, пропозициональные сети, причинно–следственные сети и пр. [5]. При построении моделей концептуальных сетей ключевой проблемой становится определение типов связей между ее узлами (информационными фокусами). В имеющихся моделях такие связи либо остаются типологически неопределенными, представленными только для данного конкретного случая (например, *преподаватель учит студента*), либо же типы связей задаются достаточно ограниченным перечнем, основанным не на систематизации массивов данных, а на интуиции исследователей. Примером может служить достаточно традиционная для инженерии знаний типология связей между информационными узлами, которая состоит из семи классов: 1) связи типа *целое – часть* (*род – вид*, *класс – подкласс*); 2) функциональные связи (*влияет, производит*); 3) количественные связи (*больше, меньше*); 4) пространственные связи (*далеко, близко*); 5) временные связи (*раньше, позже*); 6) атрибутивные связи (*имеет свойство, значение*); 7) логические связи (*и, или*) [6]. В методике структурирования понятийных пространств, предложенной в рамках когнитивной лингвистики, используется более подробная типология отношений между узлами сети, разработанная на основе анализа обширного корпуса разнопланового языкового материала. Целью данной статьи является показ того, как эта методика может быть применена для структурирования информации по конкретной теме, обсуждаемой на занятиях по иностранному языку. Методика построения концептуальных сетей, разработанная одним из авторов этой статьи, основана на концепции базисных фреймов. Суть методики заключается в следующем.

● Моделирование информации осуществляется на различных концептуальных уровнях, связанных с конкретизацией информации, ее развертыванием «вглубь». Такими уровнями являются: **концептуальная сфера (концептосфера)** – все моделируемое информационное пространство; **домен** – информационный фокус в пределах концептуальной сферы, ее тематически целостная часть; **парцелла** – инфор-

---

[1] Dunlop Ch, Fetzer J. H. Glossary of cognitive science. N.Y. : Paragon House, 1993. C. 26.

[2] Arbib M.A. In Search of the Person : Philosophical Explorations in Cognitive Science. Amherst (Mass.) : University of Massachusetts Press, 1985. C. 28 ; Leiber J. An Invitation to Cognitive Science. Cambridge : Basil Blackwell, 1991. C. vii ; Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Когнитивные науки : от познания к действию. М. : КомКнига, 2005. С. 85.

[3] Демьянков В.З. Интерпретация текста как языковая когниция и «когнитивная наука» // Мышление и коммуникация : сб науч трудов. М. : Ин–т языкознания АН СССР, 1990. С. 15.

[4] Воинов А.В., Гаврилова Т.А. Онтология как холистическая модель слабо структурированной предметной области // Третья междунар. конф. по когнитивной науке, Москва, 20–25 июня 2008 г. : тезисы докладов. Т. 1. М., 2008. С. 566.

[5] См. подробно: Задворная С.Г. Структурування навчальної інформації : міждисциплінарний аспект // Вісник луганського національного університету ім. Т. Шевченка. 2012. № 22. С. 19–26.

[6] Смолин Д.В. Введение в искусственный интеллект. М. : ФИЗМАТЛИТ, 2004. С. 101.

мационный фокус в пределах домена, его тематически целостная часть; **концепт** – отдельное понятие в составе парцеллы.

● На каждом из уровней понятийной иерархии концептуальные пространства упорядочиваются, структурируются с помощью **сети**. В сети информация сконцентрирована в узлах и соединяющих их дугах. Отношения между узлами представлены пропозициями – элементарными концептуальными структурами, включающими логический субъект (ключевое понятие) и логический предикат (какой–либо признак субъекта). Тем самым концептуальная модель приобретает вид **сети–в–сетях**: концептосфера есть сеть доменов, домен есть сеть парцелл, а каждый концепт парцеллы представлен сетью присущих ему признаков.

● При построении сетей на каждом из концептуальных уровней используется универсальный набор пропозиций, относящихся к пяти **базисным фреймам**. Базисные фреймы отличаются от фреймов в их традиционном понимании. В трактовке Ч. Филлмора, фрейм представляет собой «систему категорий, структурированных в соответствии с некоторым мотивирующим контекстом», или «систему концептов, связанных таким образом, что для понимания любого из них мы должны понимать целостную структуру, в состав которой они входят [7]. Примером может быть фрейм РЕСТОРАН, включающий понятия «посетитель», «официант», «меню», «блюда», «деньги» и пр., между которыми существуют определенные типы связей (посетитель читает меню, заказывает блюда официанту, платит ему деньги и пр.). Фреймы в их традиционном понимании являются аналогом онтологий как моделей конкретных предметных областей. Базисные фреймы не являются моделями конкретных предметных ситуаций. Эти фреймы выполняют роль «хранилища» для инструментария с помощью которого строятся онтологии. Таковым являются **базисные пропозиции**, тип которых определяется по тому базисному фрейму, к которому они относятся. Каждый базисный фрейм включает несколько тематически сближенных пропозиций. Они являются универсальными концептуальными моделями, которые имеют наивысший уровень обобщения (схемности) и которые демонстрируют реляции между основными, наиболее обобщенными (схемными) категориями мышления, в связи с чем и пропозиции, и включающие их фреймы названы базисными.

● Анализ разноплановых данных, относящихся к различным уровням языка – лексическому, словообразовательному, синтаксическому, – позволяет говорить о существовании пяти базисных фреймов – предметного, акционального, посессивного, идентификационного и компаративного [8].

1. Предметный фрейм содержит ***бытийные схемы***, структурирующие информацию о свойствах отдельного предмета (X). К бытийным схемам относятся: квантитативная «X есть СТОЛЬКО» (*гостиниц пять*), квалитативная «X есть ТАКОЕ» (*гостиница большая*), локативная «X существует ТАМ» (*гостиница находится на побережье*), темпоральная «X существует ТОГДА» (*гостиница работает летом*) и схема способа бытия «X существует ТАК» (*гостиница работает успешно*).

2. Акциональный фрейм объединяет ***акциональные схемы***, которые моделируют действие предметной сущности. Это схема состояния/процесса «AG–агенс действует» (*гостиница /не/ работает*), представляющая действие агенса (исполнителя действия), не направленное на предмет; схема контактного действия «AG–агенс действует на PT/AF–пациенс / аффектив», представляющая взаимодействие агенса и другого предмета – пациенса (того, который не изменяется в результате действия, – *гостиница принимает гостей*) или аффектива (того, который изменяется, приобретает новое качество в результате действия агенса, – *гостиница улучшает обслуживание*); схема каузации «CR–каузатор делает FT–фактитив», представляющая создание каузатором нового, ранее не существовавшего предмета–фак-

---

[7] Fillmore Ch.J. Frame semantics // Linguistics in the Morning Calm. Seoul, 1982. C. 111.

[8] Жаботинская С.А. Лексическое значение: принципы построения концептуальной сети. In Pstyga A. (Red). Slovo z perspektywy jezykoznawcy s tlumacza. Gdansk : Widawnictwo Universytetu Gdanskiego, 2005. P 53–62 ; Посесивна конструкція і концептуальні трансформи // Мова. Людина. Світ. До 70–річчя професора М.П. Кочергана : [збірка наукових праць] / [під ред. О. О. Тараненка]. Киев, 2006. С. 178–192 ; Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии // Проблеми загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70–річчя професора В.В. Левицького / [під ред. Г. Альтмана, І. Задорожної, Ю. Мацкуляк]. Чернівці, 2008. С. 357–368 ; Концепт / домен: матричная и сетевая модели // Культура народов Причерноморья. 2009. № 168. Т. 1. С. 254–259 ; Ономасиологические модели и событийные схемы // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2009. № 837. С. 3–14 ; Онтологии для словарей тезаурусов: лингвокогнитивный подход // Філологічні трактати. 2009. № 2. Том 1. С. 71–87 ; Лингвокогнитивный подход к анализу номинативных процессов // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. 2010. № 928. С. 6–20.

титива (*гостиница создает уют*). Данные схемы могут быть расширены за счет таких аргументных ролей: сирконстант (разновидности – сопроводитель, помощник, инструмент / медиатив); предпосылка (разновидности – условие, уступка), реципиент (разновидности – адресат, бенефактив / малефактив), локатив (разновидности – источник, путь или место, цель) и темпоратив (разновидности – начало, отрезок или момент, конец).

3. Посессивный фрейм объединяет ***посессивные схемы***: партитивную «WH–целое имеет PR–часть» (*гостиница имеет службы*); инклюзивную «CR–контейнер имеет CT–содержимое» / «CT–содержимое имеет CR–контейнер» (*реестр включает / имеет гостиницы, гостиницы имеют реестр*) и схему собственности «OW–собственник имеет OD–собственность» / «OD–собственность имеет OW–собственника» (*хозяин имеет гостиницу, гостиница имеет хозяина*).

4. Идентификационный фрейм конституируется ***идентификационными схемами.*** Это схема персонификации «ID–идентификатив: индивид есть PS–персонификатор: имя собственное» (*Эта гостиница – Хилтон*); схема классификации «ID–идентификатив: индивид/вид есть CL–классификатор: вид/род» (*Хилтон есть гостиница*), где классификатор является категорией идентификатива, показателем чего в английском языке становятся неопределенный артикль и его аналоги; схема спецификации «ID–индивид есть SP–спецификатор» (*эта гостиница есть то место, куда хочется вернуться*), где идентификатив и спецификатор относятся к одному уровню обобщения, спецификатор уточняет идентификатив, показателем чего в английском языке являются определенный артикль и его аналоги.

5. Компаративный фрейм включает ***компаративные схемы***, представляющие разные виды сравнения предметных сущностей. Это схема тождества, или метаморфозы «CV–компартив есть /как/ MS–коррелят», сравнивающая две ипостаси одного и того же предмета (*эта гостиница есть /как/ клуб > гостиница–клуб*); схема сходства, или аналогии «CV–компартив есть как AN–коррелят», сравнивающая две сущности, относящиеся к одному и тому же понятийному классу (*эта гостиница есть как / похожа на Хилтон*); схема подобия, или метафоры «CV–компартив есть как бы MT–коррелят», сравнивающая две сущности, относящихся к разным понятийным классам (*эта гостиница [есть] как [бы] жемчужина*).

Число базисных пропозициональных схем ограничено, но благодаря их различной комбинаторике можно получить неограниченное количество разнообразных конфигураций концептуальных (семантических) сетей, упорядочивающих информацию о конкретных предметных областях. Такие сети могут быть и сетями–в–сетях, где одни и те же схемы используются для структурирования информации на разных концептуальных уровнях. Модель концептуальной сети применима для упорядочивания данных в словаре–тезаурусе [9]. Модель концептуальной сети применима также для упорядочивания информации по теме, обсуждаемой на занятиях по иностранному языку. В качестве примера рассмотрим работу с темой ГОСТИНИЦА, которая изучается на занятиях по практике английского языка со студентами языковых специальностей.

Работа над темой ГОСТИНИЦА начинается с подбора материала, источником которого могут быть учебники, пособия, различные статьи, рекламные проспекты и пр. Ознакомление с материалом по теме преследует две цели: 1) выделение в нем информационных фокусов, соответствующих рубрикам и подрубрикам темы; 2) отбор из текстов тех языковых единиц (слов, словосочетаний и предложений), которые группируются тематически в словаре–тезаурусе, используемом при обсуждении темы.

Вся отобранная из различных источников разноплановая информация, связанная с темой ГОСТИНИЦА, формирует предметную область как концептосферу – широкое понятийное пространство, которое становится основой для словаря–тезауруса разноструктурных номинативных единиц. Концептосфера может быть упорядочена с помощью концептуальной модели, включающей пропозициональные схемы идентификационного, предметного, посессивного и акционального фреймов (рис. 1).

Пропозицией идентификационного фрейма является схема классификации «ID–вид есть CL–род», где в роли классификатора выступает понятие ГОСТИНИЦА, а идентификативом–видом являются типы гостиниц, определяемые по разным признакам: предназначение (*commercial hotel, congress hotel, resort hotel*), наличие места для транспортных средств гостей (*motel, boatel*), размер гостиницы, цена за услуги и сроки их предоставления (*inn, bed & breakfast, guest house, transient hotel, capsule hotel, etc.*); наличие одного владельца (*chain hotel*). Схема классификации формирует ***парцеллу «Типы гостиниц»***.

[9] См. изложение методики и ее использование : Жаботинская С.А. Онтологии для словарей тезаурусов: лингвокогнитивный подход // Філологічні трактати. 2009. № 2. Т. 1. С. 71–87 ; Бровченко И.В. Концептуальная метафора в клише англоязычного научного текста : дис. … канд. филол. Наук. Черкассы, 2011. 364 с. ; Радченко О.Ю. Концептуальна метафора в терміносистемі маркетингу : дис. … канд. філол. Наук. Черкаси, 2012. 314 с.

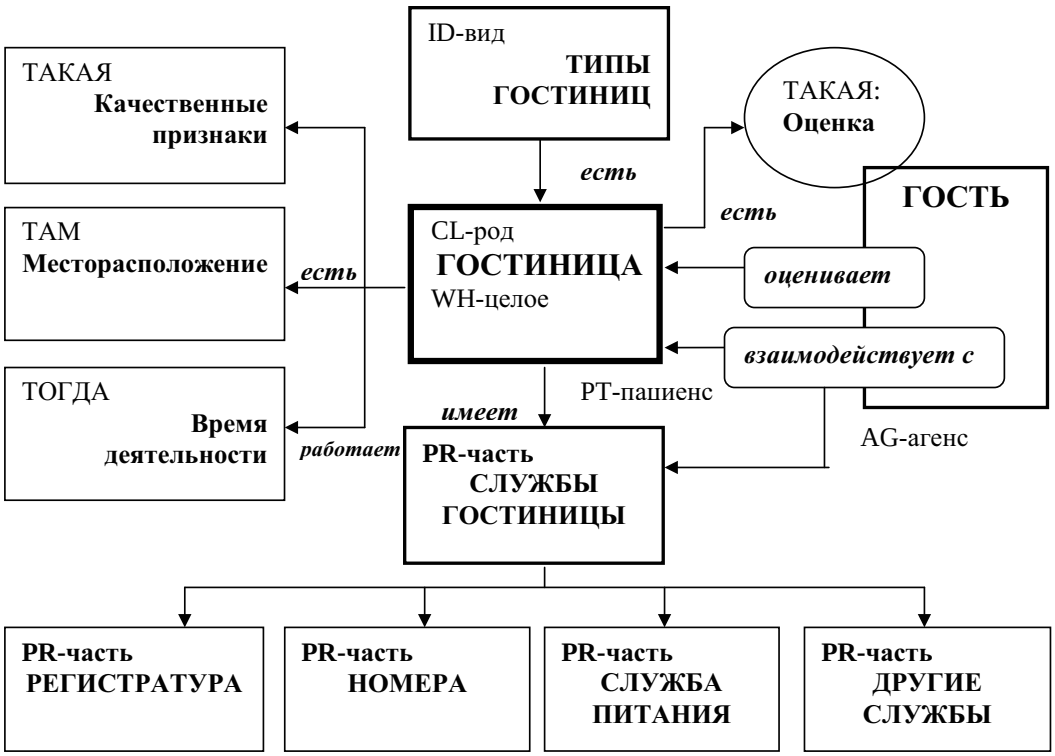


Рис. 1. Концептуальная сеть (онтология) темы ГОСТИНИЦА

Пропозициями предметного фрейма являются квалитативная, локативная и темпоральная схемы.

● Квалитативная схема «X (Гостиница) есть ТАКОЕ» объединяет качественные признаки гостиницы по ее соответствию современным стандартам (*remodeled, designed in accordance with modern standards, with up–to–date comfort, with a luxurious interior*); исторической значимости (*to create a historical ambiance, to be a cherished landmark of the city*); по ее статусу или рейтингу (*five–star, four–star, three–star hotel*); по ее престижности, изысканности и эксклюзивности (*prestigious, luxurious, unsurpassed, exquisite*) и т.п. Квалитативная схема формирует ***парцеллу «Качество гостиницы»***.

● Локативная схема «X (Гостиница) есть / находится ТАМ» представляет информацию: а) о местоположении гостиницы, которым может быть центральная часть города или его окраина (*in the downtown, in an enchanting corner of the city, in the outskirts*), сельская местность (*in isolated rural areas*), морское побережье (*developed along the coast*) и др.; б) о близости гостиницы к транспортным магистралям или другим местам (*close to the main routes, within walking distance of smth*). Локативная схема становится основой ***парцеллы «Местоположение гостиницы»***.

● Темпоральная схема «X (Гостиница) существует / работает ТОГДА» содержит предикаты, которые характеризуют гостиницу по времени ее деятельности (*to work year–round, to have a year–round concentration of guests*), а также по историческому прошлому (*to be active in the early 19th century, to be popular over 10 years ago*). Темпоральная схема формирует ***парцеллу «Время работы гостиницы»***.

Парцеллы «Типы гостиницы», «Качество гостиницы», «Местоположение гостиницы» и «Время работы гостиницы» объединяются в **домен «ГОСТИНИЦА: общие сведения»**.

В состав концептуальной сети, которая структурирует информацию о ГОСТИНИЦЕ, входят также четыре пропозиции посессивного фрейма. Это схемы партитивности вида «WH–целое (Гостиница) имеет PR–части», где в качестве частей выступают разные службы гостиницы. Информация о службах гостиницы содержит данные относительно их помещений, оборудования, персонала и исполняемых им обязанностей. Службами являются: **«*Регистратура*»** (*reception, receptionist, to take in a boarder, to monitor all comings and goings, check–out time, etc.*); **«*Номера*»** (*accommodation, single / twin / double room, suit, etc.; room with noise absorbing walls, room with exquisite and original design; single bed, twin bed, queen–/ king–size bed, etc.; private bath / shower, air–conditioning; room maintenance, chamber maid, to clean the room, to change the bed clothes*); **«*Служба питания*»** (*dining facilities, hospitality tray, hotel restaurant / cafeteria, «Swedish Board», buffet breakfast, refined / exquisite cuisine; waiter / waitress, bartender / barmaid, to wait on smb, etc.*); **«*Другие службы*»** – руководство гостиницей (*hotel manager,*

to handle the everyday function and management of a hotel), технические службы (*attendance / servicing, maintenance service, plumber, carpenter, electrician, house painter, designer, computer service; to provide courtesy and security services at the hotel*), швейцары и коридорные (*doorman / porter, floor manager, page / bell boy / corridor boy, porter / baggage man; to show smb to a reception–desk, to show smb into the room*), служба парковки (*valet, parking area / parking lot, parking pass*), телефонная служба (*switchboard operator, house phone; to put smb through to smb*), прачечная и химчистка (*laundry services, dry cleaning*), услуги парикмахера (*beauty parlor, hairdresser's, barber's*), фитнес–центр (*gym / fitness centre, weight room, workout room*).

Парцеллы «Регистратура», «Номера», «Служба питания», «Другие службы» образуют ***домен «СЛУЖБЫ ГОСТИНИЦЫ»***.

В состав сети, структурирующей концептосферу ГОСТИНИЦА, входят также две акциональные схемы контактного действия. Одна из них – «AG– агенс (Гость) действует на (контактирует с) PT–пациенс (Службы гостиницы)» демонстрирует взаимодействие гостя с разными службами. На основании этой схемы выделяются парцеллы: «***Гость***» (*guest / resident, regular guest, occasional guest; to come on a business trip, to visit relatives, to go sightseeing, to come for the weekend*); «***Гость – Регистратура***» (*to make a reservation, to book accommodation, to confirm / cancel reservation; arrival and departure dates; to register (Br.) / to check in (Am.) at a hotel, to sign out (Br.) / to check out (Am.) of a hotel; to fill in (up) a form / an arrival card, to get a hotel card; to stay / to put up at a hotel, to extend a stay; to leave the key with the Receptionist / Hall Porter; rate, charge for the room, VAT – value added tax, affordable price, to sign / pay / settle one's bill / account, etc.*); «***Гость – Службы гостиницы***» (*to get in touch with the hotel personnel, to summon smb, to ring the bell for smb; to have a car in the garage, to have one's luggage brought up / down; to rent a car, to book a ticket; to get a wake–up call, to book a call; to make an order for laundry, to have one's things pressed; to make a restaurant reservation, to fill in a breakfast order, to appreciate the assortment of smth, etc.*).

Вторая схема контактного действия «AG–агенс (Гость) действует на (оценивает) PT–пациенс (Гостиницу)» формирует парцеллу «***Оценка гостиницы гостем***», которая содержит информацию о том, остался ли гость доволен своим пребыванием в гостинице (*to feel warm and comfortable atmosphere, to enjoy one's stay in the hotel; to have a few complaints, etc.*).

Совокупно, парцеллы «Гость», «Гость – Регистратура», «Гость – Службы гостиницы», «Оценка гостиницы гостем» формируют ***домен «ГОСТЬ»***.

Таким образом, вся информация о ГОСТИНИЦЕ членится на три домена, каждый из которых имеет определенное количество парцелл. При этом стратификация информации происходит на основании концептуальных (пропозициональных) моделей, которые являются природным инструментарием, используемым мышлением человека при обработке данных. Дальнейшее членение информации может осуществляться и в пределах парцелл. Входящие в их состав концепты имеют характеристики, представленные теми же самыми пропозициональными схемами. Так, например, относительно Гостя можно говорить о том, КАКОЙ он, ОТКУДА и КОГДА прибыл, ЧТО ОН ДЕЛАЕТ, контактируя со службами гостиницы, ЧТО ДЕЛАЮТ РАБОТНИКИ этих СЛУЖБ, контактируя с ним, и пр.

Существенно то, что упорядочивание, структурирование связанной с темой информации (того, ЧТО СКАЗАТЬ), сопровождается отбором и тематической аранжировкой соответствующих языковых единиц (того, КАК СКАЗАТЬ), включаемых в словарь–тезаурус. Тематически близкие номинативные единицы, которые обозначают понятия парцеллы, дополняют друг друга, что облегчает построение высказывания. При объединении номинативных единиц в словаре следует учитывать не только их значение, но и (по возможности) их форму, что облегчает усвоение синтаксических структур. Например, парцелла «Качество гостиницы»: *with all modern conveniences, with the up–to–date comfort, with a luxurious interior, with exquisite and original design*; парцелла «Местоположение гостиницы»: *in the district of smth, in the very heart of smth, in the downtown, in an enchanting corner of the city, in the outskirts, in isolated rural areas, in geographically remote locations, in the areas with great natural scenery.* При составлении словаря–тезауруса следует также учитывать и наличие синонимических способов выражения одного и того же понятия, что способствует обогащению и вариативности лексического запаса студентов. Например, парцелла «Гость – Регистратура»: *to make a reservation, to reserve / book accommodation (a room), to make arrangement about a room* (зарезервировать номер).

Тематическая стратификация информации, связанной с обсуждаемой темой, позволяет, с одной стороны, систематизировать ее и тем самым лучше запомнить, а с другой – дополнить эту информа-

цию новой, поскольку узлы концептуальной сети, структурирующей тему, остаются информационно открытыми. Их пополнение новыми данными и их языковым сопровождением осуществляется как преподавателем на занятиях, так и самими студентами во время самостоятельного изучения материала.

Структурирование информации по обсуждаемой теме связано со специализацией студентов: в зависимости от нее информационные узлы (домены и парцеллы) сетевой концептуальной модели могут иметь разную степень насыщенности. Так, обсуждение темы ГОСТИНИЦА на занятиях по практике английского языка со студентами–филологами предполагает более детальную разработку домена «ГОСТЬ», который содержит информацию бытового плана относительно того, как резервируют места, как контактируют с гостиничными службами, что нужно знать об услугах гостиницы и т.п. В то же время обсуждение этой же темы на занятиях по английскому языку со студентами, специализирующимися в областях гостиничного хозяйства, ресторанного бизнеса, индустрии туризма, предполагает более детальную разработку иных информационных узлов концептуальной модели. К примеру, подготовка будущих специалистов в области индустрии туризма требует детализации информации в домене «ГОСТИНИЦА: общие сведения» и, соответственно, сопровождения этой информации языковыми единицами.

Таким образом, концептуальное моделирование информации, связанной с темой, обсуждаемой на занятиях по иностранному языку, становится действенным фактором, способствующим более эффективному усвоению учебного материала.

Список использованной литературы

1. Баксанский, О. Е. Когнитивные науки : от познания к действию [Текст] / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М. : КомКнига, 2005. – 184 с.
2. Бровченко, И.В. Концептуальная метафора в клише англоязычного научного текста: дис. … канд. филол. наук. – Черкассы, 2011. – 364 с.
3. Воинов, А.В. Онтология как холистическая модель слабо структурированной предметной области / А.В. Воинов, Т.А. Гаврилова // Третья междунар. конф. по когнитивной науке, Москва, 20–25 июня 2008 г. : тезисы докладов. – Т. 1. – М., 2008. – С. 566–567.
4. Демьянков, В. З. Интерпретация текста как языковая когниция и «когнитивная наука» // Мышление и коммуникация : сб науч трудов. – М. : Институт языкознания АН СССР, 1990. – С. 14–22.
5. Жаботинская, С.А. Лексическое значение: принципы построения концептуальной сети. In Pstyga A. (Red). *Slovo z perspektywy jezykoznawcy s tlumacza.*– Gdansk : Widawnictwo Universytetu Gdanskiego, 2005. – P 53–62.
6. Жаботинська, С.А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи // Мова. Людина. Світ. До 70–річчя професора М.П. Кочергана : [збірка наукових праць] / [під ред. О. О. Тараненка]. – Киев, 2006. – С. 178–192.
7. Жаботинская, С.А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии // Проблеми загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70–річчя професора В.В. Левицького / [під ред. Г. Альтмана, І. Задорожної, Ю. Мацкуляк]. – Чернівці, 2008. – С. 357–368.
8. Жаботинская, С.А. Концепт / домен: матричная и сетевая модели // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 168. – Т. 1. – С. 254–259.
9. Жаботинская, С.А. Ономасиологические модели и событийные схемы // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 837. – С. 3–14.
10. Жаботинская, С.А. Онтологии для словарей тезаурусов: лингвокогнитивный подход // Філологічні трактати. – 2009. – № 2. – Т. 1. – С. 71–87.
11. Жаботинская, С.А. Лингвокогнитивный подход к анализу номинативных процессов // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2010. – № 928. – С. 6–20.
12. Задворна, С.Г. Структурування навчальної інформації : міждисциплінарний аспект // Вісник луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2012. – № 22. – С. 19–26.
13. Радченко, О.Ю. Концептуальна метафора в терміносистемі маркетингу : дис. … канд. філол. наук. – Черкаси, 2012. – 314 с.
14. Смолин, Д.В. Введение в искусственный интеллект. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 208 с.
15. Arbib, M.A. In Search of the Person: Philosophical Explorations in Cognitive Science. – Amherst (Mass.) : University of Massachusetts Press, 1985. – 160 p.
16. Dunlop, Ch. Glossary of cognitive science [Text] / Ch. Dunlop, J.H. Fetzer. – N.Y. : Paragon House, 1993. – 146 p.
17. Fillmore, Ch.J. Frame semantics / Ch. J. Fillmore // Linguistics in the Morning Calm. Seoul, 1982. – P. 111—137.
18. Leiber J. An Invitation to Cognitive Science. – Cambridge : Basil Blackwell, 1991. – 165 p.

УДК 81’367.335.2
ББК 81.432.4 – 22
К 584

Т.А. Кожетьева, канд. филол. наук
(РГУ им. С.А. Есенина, Рязань)

Потенциал структуры сложного предложения в немецком языке

Среди проблем, не решенных на уровне сложного немецкого предложения, называются такие, как парадигматика, моделирование и ряд других. Это те проблемы, которые, с одной стороны, определяются синтаксисом самого сложного предложения, а с другой – его функциональной ролью в высказывании. В статье рассматриваются сложноподчиненные предложения, составляющие которых связаны между собой отношением субординации, являются взаимозависимыми и существуют только как таковые. Несомненный интерес представляет исследование проблемы соответствия зависимого предложения и члена предложения, возможности/невозможности их взаимозаменяемости. Такой функциональный подход является не только интересным, но и плодотворным, так как позволяет выявить текстовой потенциал сложноподчиненного предложения, вмещающего в себя больший объем информации благодаря своей коммуникативности. Обращение к тексту делает возможным правильно определить структуру сложного предложения, а также вид зависимого предложения.

субъектно–предикатная структура, субординация, отношение взаимозависимости, функциональные синонимы, потенциал сложного предложения

Современные исследования сложных предложений в немецком языке ориентированы на функциональный подход, позволяющий, с одной стороны, более объективно очертить проблемы, возникающие на уровне самого сложного предложения, с другой стороны – выявить текстовой потенциал этой сложной структуры. Обозначенной проблематике посвящена данная статья.

При изучении структуры сложного предложения немецкого языка исследователи сталкиваются с некоторыми трудностями, связанными с нерешенностью таких проблем, как парадигматика, моделирование и т.д. Это те проблемы, которые, с одной стороны, скрыты в структуре сложного предложения, а с другой – обусловливают потенциал сложного предложения.

Цель данной статьи – обозначить некоторые актуальные проблемы в исследовании сложного предложения и с этих позиций рассмотреть и оценить потенциал этой сложной структуры.

Вслед за О.И. Москальской [1] мы рассматриваем в качестве сложного предложения любое предложение, непосредственные составляющие которого имеют субъктно–предикатную структуру. В зависимости от вида связи между непосредственными составляющими различаются сложносочиненное и сложноподчиненное предложение.

Объектом рассмотрения в данной статье являются сложноподчиненные предложения, имеющие по сравнению со сложносочиненными довольно сложную структуру. Сложноподчиненное предложение характеризуется отношением субординации между его составляющими.

Признаками субординации являются:

– неоднородность компонентов сложноподчиненного предложения;

– совпадение синтаксических характеристик подчиняющего компонента (главного предложения) с характеристиками самого́ сложного предложения.

В. Адмони [2] характеризует сложноподчиненное предложение как единую синтаксическую конструкцию, составляющие которой являются взаимозависимыми и существуют только в отношении взаимозависимости друг от друга.

Как следствие этой взаимозависимости В. Адмони рассматривает модальность. Так, модальность придаточного условного предложения определяется модальностью главного предложения и наоборот.

[1] Moskalskaja O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. M. : Akademia, 2004.

[2] Admoni W. Der deutsche Sprachbau. Л. : Просвещение, 1972.

Если предикат условного предложения стоит в сослагательном наклонении, то предикат главного предложения имеет ту же модальность:

Wenn er käme, würden wir uns freuen.

Сравните: Wenn er kommt, werden wir uns freuen.

Модальность зависимого предложения может определяться семантикой глагола в главном предложении:

Eine solche Meinung kann leicht bewirken, dass man im Leben zu gar nichts bringe.

По своей семантике предикат главного предложения «kann … bewirken» выражает не полную уверенность, поэтому предикат в объектном предложении стоит в сослагательном наклонении, поддерживающем эту модальность.

На уровне сложноподчиненных предложений существует проблема соответствия зависимого предложения и члена предложения, который зависимое предложение представляет. Это соответствие лежит в основе классификации зависимых предложений по их синтаксической функции.

Профессор О.И. Москальская подчеркивает, что значимость члена предложения является важной характеристикой зависимых предложений и надежным критерием их классификации. Исключение составляют «так называемые» придаточные предложения (Scheingliedsätze), которые в рамках сложного предложения не выполняют функцию определенного члена предложения, а коррелируют с главным предложением в полном объеме.

Этот тип предложений исследовал немецкий грамматист Г. Хельбиг [3], который внутри «так называемых» придаточных предложений выделяет группы, выражающие следующие значения:

– уточнение протекания действия формально главного предложения (так называемые развивающие предложения – weiterführende Nebensätze/ предложения, выражающие следствие, вводятся союзами wodurch, weshalb/ предложения–аппозиции – Satzapposition);

– обозначение противопоставления (употребляется союз während);

– другие значения.

Приведем некоторые примеры:

Er trieb täglich Sport, was ihn stark und gesund machte.

Er wiederholte einige Gedanken mehrere Male, wodurch er Zeit gewann.

Среди развивающих предложений особое место занимают определительные предложения, а именно: придаточные несобственно определительные. Они не характеризуют определяемое существительное, к которому формально относятся, а содержат относительно самостоятельное сообщение:

Unterwegs trafen wir einen Jungen, der uns den Weg zeigte.

Самостоятельность таких предложений подкрепляется предикатом, который выражает действие, сменяющее во временном плане действие главного предложения:

trafen – zeigte.

Такие предложения легко превращаются в самостоятельные предложения:

Unterwegs trafen wir einen Jungen. Er zeigte uns den Weg.

При такой трансформации встает вопрос о синонимичности сложноподчиненного предложения с придаточным определительным и цепочки предложений.

Представляется продуктивным рассмотрение внутренней структуры сложноподчиненного предложения с функциональной точки зрения, то есть в сравнении с подобными синтаксическими структурами: простыми и распространенными членами предложения, цепочкой предложений. Речь идет о функциональных синонимах придаточного предложения. Итак, рассматриваются три возможности их взаимозаменяемости: все три структуры являются взаимозаменяемыми; эта возможность есть у двух структур; взаимозаменяемость невозможна.

Некоторые примеры:

---

[3] Helbig G. Was sind «weiterführende Nebensätze»? // DaF. Leipzig. 1980. Nr. 1. S. 13–23.

Man beschäftigt sich damit, wie Fernsehen auf Kinder wirkt. – Man beschäftigt sich mit der Wirkung des Fernsehens auf Kinder.

Er sagt, dass er Lehrer ist. – Er sagt, er ist/sei Lehrer.
Wer A sagt, muss auch B sagen. – *Der A Sagende muss auch B sagen.

Невозможность замены в последнем предложении объясняется стилистическими причинами.

Функциональный подход представляется не только интересным, но и плодотворным при выявлении текстового потенциала сложноподчиненного предложения.

Такой подход представлен в грамматике немецкого языка Е. Шендельс [4]. При рассмотрении каждого вида придаточных предложений автор указывает их функциональные синонимы или конкурентные формы. Важным является указание автора на то, что при функциональном сходстве конструкций сдвигаются семантические акценты. Так, простой субъект вместо придаточного предложения не может вместить в себе коммуникативность синонимичного ему предложения:

Wer Sport treibt, bleibt gesund.
Ср.: Der Sport Treibende bleibt gesund.

Имеются лексические ограничения в группах с причастием II, представляющих временные предложения. Речь может идти только о непереходных предельных глаголах, допускающих трансформацию временного предложения в причастную структуру:
Nachdem ich nach Hause zurückgekommen war, … – Nach Hause zurückgekommen …

Еще одна проблема, возникающая при исследовании сложноподчиненных предложений, связана с разграничением отдельных видов придаточных предложений. Так, не всегда можно четко отграничить субъектные от предикативных, атрибутивные от объектных и т.д.

Данное положение иллюстрируют следующие примеры:

Er war es, der mir geholfen hatte.
Ich will alles tun, was in meinen Kräften liegt.

Некоторую трудность представляет определение относительного или вопросительного характера связующих союзных слов:

Was ich gesagt habe, passiert.
Jetzt wusste er genau, was passiert war.

При решении этих проблем рекомендуется рассматривать названные структуры в тексте. Обращение к тексту помогает также правильно определить структуру самого придаточного предложения, содержащего предикатив.

Рассмотрим это на примере идентифицирующего предложения:

Der Schuldirektor (S) ist mein Freund (Pv).

Различение функции субъекта (S) и предикатива (Pv) в таких предложениях затруднено тем, что субъект и предикатив почти уравновешены интонационно, оба несут категории определенности, порядок слов не обнаруживает предикатив достаточно надежно, так как положение предикатива в конце предложения не обязательно.

Таким образом, в идентифицирующих предложениях функции субъекта и предикатива кажутся взаимозаменяемыми, а предложения – многозначными.

Когда подобные предложения включаются в состав сложноподчиненного предложения, находящегося в текстовом окружении, выясняется, что функции субъекта и предикатива не взаимозаменимы.

Подтверждением этого является следующий текстовой фрагмент:

Der Richter fragte Anna, ob das Kind das ihre sei.

---

[4] Schendels E. Deutsche Grammatik. M. : Vysšaja Škola, 1982.

Sie antwortete leise, sie (S) sei die Mutter des Kindes (Pv), sie wolle es erziehen … Daraus schloss der Richter, dass Anna (Pv) die Mutter des Kindes sei (S) und nicht Frau Zingli (Pv), die es halten Herzens in Stücke reißen würde. (B. Brecht)

В первом сложном предложении с двумя однородными дополнительными легко определяется структура дополнительных предложений: они открываются личным местоимением «sie», являющемся исходным пунктом сообщения, и поэтому подлежащим. Сочетание «die Mutter des Kindes» выполняет функцию предикатива.

Итак, решение проблем, затронутых в данной статье: взаимозависимость и взаимозаменяемость компонентов сложноподчиненного предложения, «так называемые» придаточные предложения, разграничение отдельных видов придаточных предложений, будет способствовать выяснению сущности немецкого сложноподчиненного предложения.

Список использованной литературы

1. Admoni, W. Der deutsche Sprachbau. – Л. : Просвещение, 1972.

2. Helbig, G. Was sind «weiterführende Nebensätze»? // DaF. – Leipzig. 1980. – Nr. 1. – S. 13–23.

3. Moskalskaja, O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache [Text]. – M. : Akademia, 2004.

4. Schendels, E. Deutsche Grammatik. – M. : Vyssšaja Škola, 1982.

УДК 81–114, 81:572, 811.112.2, 811.161.1
ББК 81.432.4
К 725

О.А. Кострова, д–р филол. наук
(ПГСГА, Самара)

Телепрограмма как средство организации массовой коммуникации: межкультурный аспект [1]

В статье рассматриваются телепрограммы и комментарии к ним в аспекте сопоставления российского и германского телевидения. Анализируются функции телепрограмм как средства организации массовой коммуникации с позиций формирования коллективного сознания и обеспечения возможностей просмотра. Сравниваются лексико–грамматические средства, используемые в гипертекстах телепрограмм обеих стран.

гипертекст, управление коллективным сознанием, способ концептуализации проблемных ситуаций, оперативный коммуникат, социокультурные стереотипы, контрастивная текстология, лексико–грамматические средства

К постановке проблемы

В эпоху информатизации телевидение представляет собой мощный инструмент, организующий массовую коммуникацию. Отражая современную действительность, оно обладает огромными возможностями влияния на массовое сознание и организациию духовной жизни человека. В организационном смысле телепрограмма – это материальное средство – текст, производство которого можно рассматривать как организующий принцип нашего знания о мире [2]. Вместе с тем телепрограмма позволяет человеку сделать выбор, соответствующий его интересам, и тем самым не только организовать его досуг, но и способствовать формированию своих политических убеждений, культурному развитию и духовному росту. Ввиду важности проблемы представляется небезынтересным сравнить, как эти возможности используются в разных странах, что позволит выявить наиболее продуктивные способы организации массовой коммуникации. Роль лингвистов в этом процессе трудно переоценить: лингвистический анализ телепрограмм может сделать прозрачными как способ концептуализации информации, так и способ ее передачи, то есть факторы, определяющие организующий выбор адресата. В статье излагаются теоретические основы организационной коммуникации посредством телевидения и на этой базе анализируются в сравнительном плане тексты телепрограмм российского и немецкого (ФРГ) телеканалов.

Телекоммуникация как организационная проблема

С точки зрения теории управления организационная коммуникация составляет важный компонент целенаправленной деятельности. Теория управления развивается в основном применительно к сложным техническим и экономическим объектам и включает три основных этапа: исследование окружающей обстановки, проектирование, то есть разработка возможных вариантов действий, и выбор, определяющий конкретные действия [3]. Использование этой теории в сфере массовой коммуникации не получило, насколько нам известно, теоретического обоснования, по крайней мере в среде российских ученых.

Предлагаемый нами подход позволяет рассматривать телекоммуникацию как составную часть теории управления массовым сознанием. Как и в управлении технико–экономическими объектами, в процессе управления массовым сознанием можно выделить субъект и объект управления, с той лишь разницей, что и субъект, и объект являются в данном случае размытыми и трудно идентифицируемыми. Под субъектом «скрываются» не только непосредственные составители телепрограмм, но и те, кто за ними стоит: либо государство, либо частная компания. Под объектом понимается массовый получатель информации – телезритель, состав которого неоднороден. Размытость субъекта и объекта теле-

[1] В основу статьи положен доклад, прочитанный на VI Международной конференции Российской коммуникативной ассоциации в Красноярске 28 сентября 2012 г.

[2] Gansel C., Jürgens F. Textlinguistik und Textgrammatik : Eine Einführung. Wiesbaden 2002.

[3] Ср. Simon H. The New Science of Management Decision. Harper and Row Publishers, Incorporated. N. Y., 1960.

коммуникации обусловливают ее специфику в аспекте теории управления: здесь не может быть прямых приказов или распоряжений; целенаправленные действия завуалированы; воздействие имеет непрямой характер и может быть лишь частично верифицировано степенью популярности программы; механизм воздействия сближается с манипуляцией.

Тем не менее, и здесь можно проследить перечисленные выше этапы, которые характеризуют деятельность и субъекта, и объекта управления. Субъект исследует окружающую действительность, выделяя в ней проблемные ситуации, решение которых моделируется в виде телепередач, которые определенным образом воздействуют на зрителя. Такое управление называется ситуационным [4]. Зритель–объект делает вторичный выбор из готовой телепрограммы в соответствии со своим предпониманием проблемной ситуации, формируя собственную модель мира, имеющую субъективную окраску.

Моделирование онтологии окружающего мира – чрезвычайно сложный процесс. Попытка такого моделирования предпринята К. Адамцик на основе анализа текстов, относящихся к разным сферам жизни. Ею выделены пять основных сфер: стандартный мир, в котором коммуникация происходит по стандартным схемам; мир игры и фантазии; мир науки; мир сверхъестественного и мир субъективного восприятия [5]. Чтобы быть объективным, телевидение должно отражать проблемные ситуации каждой из этих сфер. Дискурсивный анализ текстов телепрограмм может выявить, насколько объективно это происходит.

Прежде чем конкретизировать механизм управления массовым сознанием через телекоммуникацию, обратимся еще к одной существенной особенности этого процесса. Специфику рассматриваемой системы управления составляет то, что она представляет собой феномен, который М. Фляйшер назвал «третьей действительностью», понимая под этим социальную систему вместе с модусом коммуникации [6]. В рамках развиваемой им концепции Фляйшер формулирует гипотезы, характеризующие эту социально–ментальную действительность. Первая гипотеза касается высказываний, которым приписываются две формы: одна физическая сингулярная и другая когнитивно–конструктивная. В первом случае высказывания являются средствами коммуникации, во втором – коммуникатами. Коммуникаты могут быть поняты двояко: как индивидуальные и как обязательные оперативные. Оперативные коммуникаты входят в коммуникативный базис, знание которого полагается обязательным в определенной коммуникативной системе. Соотнося понятие коммуниката со сказанным выше, добавим, что они определяют предпонимание. Оперативные коммуникаты – гипероним, частично перекрывающий понятия концептов, прецедентных имен и символов. Телепрограммы содержат, как будет показано ниже, значительное количество оперативных коммуникатов.

В нашем исследовании мы используем еще одну гипотезу Фляйшера, в которой не только постулируется дискурс как неотъемлемый компонент коммуникации, но и утверждается направляющая роль в нем картины мира. «Картина мира определяет допустимость элемента в третьей действительности», – пишет Фляйшер [7] (перевод наш – О.К.). Л.И. Гришаева в том же смысле использует понятие когнитивных моделей, определяющих нашу рамку восприятия [8]. Учитывать эту рамку необходимо при анализе телепрограмм.

Вернемся к организационной коммуникации. На телевидении ее можно рассматривать двояко: со стороны субъекта и со стороны объекта воздействия. Цель субъекта воздействия заключается в том, чтобы, систематизируя видение мира, оказывать влияние на потенциальных зрителей через просмотр определенных программ. Организация просмотра той или иной программы создает условия для воздействующего влияния; тем самым организационная коммуникация выступает как в функции воздействующего, так и в функции обеспечивающего фактора. Объект воздействия, не ощущая себя таковым, ставит целью выбор интересующей его программы, организуя тем самым свое свободное время. Субъект воздействия должен, следовательно, учитывать интересы объекта, направляя его выбор.

Телепрограмма как гипертекст: межкультурный аспект

Переходя к анализу телепрограмм, уточним, что мы понимаем телепрограмму в широком смысле как теледискурс, включающий не только саму программу, но и комментарии к ней. Для организации

---

[4] Виттих В.А. Ситуационное управление с позиций постнеклассической науки // Онтология проектирования. 2012. № 2(4). С. 7–15.

[5] Adamzik K. Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen, 2004. S. 64.

[6] Fleischer M., Allgemeine Kommunikationstheorie. Oberhausen, 2006. S. 286.

[7] Fleischer M. Cit. op. S. 292.

[8] Гришаева Л.И. и др. Языковые средства конструирования имиджа субъекта в политической коммуникации. Воронеж, 2009. С. 243.

телекоммуникации важны как названия телепередач, которые мы рассматриваем как малоформатные тексты, так и комментарии к ним в печатном или электронном формате (чаще всего это микротексты интригующего содержания). Каждый из перечисленных жанров выполняет свою функцию.

Исследование реализовано как экспериментальный пилотный проект, охватывающий анализ печатных и Интернет–версий программ телевидения России и Германии с комментариями к ним. Ограниченный объем проанализированного материала позволяет, тем не менее, наметить тенденции в организационной роли телепрограмм в обеих странах.

В межкультурном аспекте мы рассматриваем телепрограммы российского и германского телевидения с позиций контрастивной текстологии. Предлагая этот подход, К. Адамцик полагает, что такое исследование должно обращаться к языковым явлениям, связанным с выражением имеющихся в той или иной культуре стереотипов. Диффузный характер таких концептов, как «культура» и «менталитет», значительно осложняет контрастивное сопоставление. Задача лингвистов – преодолеть пропасть, зияющую между культурно обусловленными различиями менталитетов [9].

Культуру мы, вслед за Ч. Фельдесом [10], рассматриваем как навигатор коллективного программирования сознания. Упомянутые стереотипы программируют интерпретацию действительности или текста [11]. При контрастивном анализе телепрограмм исходим из того, что в каждой стране телевидение наряду с общими чертами обладает специфическими особенностями, которые способствуют формированию определенных оценочных и поведенческих стереотипов. При планировании организационной коммуникации особенно важно учитывать стереотипы, которые найдут отклик у телезрителей. Приведем пример того, как подается одна и та же тема телевидением России и Германии. Пример касается землетрясения на Гаити. Российское телевидение подходит к теме абстрактно; заголовок комментария гласит: *Звезды Голливуда продолжают оказывать помощь пострадавшей от землетрясения Республике Гаити.* Параметр «дистанция власти», который расценивается как один из критериев, различающих менталитеты [12], можно, следуя логике заголовка, интерпретировать как «власть высоко и далеко», «власть одно, а мы другое», «помощь Гаити – не наше дело». Об организации конкретного действия здесь речи не идет. Канал ZDF трактует параметр «дистанция власти» совсем по–иному: «власть доверяет гражданам, рассчитывает на их инициативу». Об этом можно судить по заголовку комментария, который обращается к гражданам, организуя их на конкретное действие: *Spenden für Erdbeben–Opfer. So können Sie helfen.* Комментарий сопровождается иллюстрацией организуемого действия: рука опускает монету в урну.

Российские телепрограммы

Текстотип «заголовочный текст» имеет в телепрограммах, на наш взгляд, две основных функции: воздействующую и обеспечивающую. Воздействующая функция реализуется через концептуализацию проблемных ситуаций в соответствии с социальными ожиданиями, пробуждая интерес и мобилизуя реципиентов на просмотр. Обеспечивающая функция организует потенциальную зрительскую аудиторию через членение информации, ее прозрачность, рекламу и позиционирование во времени. Обе функции используются, следовательно, как инструмент организационной коммуникации.

Типичные средства концептуализации и их роль в организационном процессе

Концептуализация содержания дает возможность вынести в заголовок понятия, с одной стороны, отражающие проблемность рассматриваемой ситуации, а с другой стороны – затрагивающие «струны души» реципиента. Они могут апеллировать к особенностям национального менталитета и культурной памяти, к базовым эмоциям и общечеловеческим ценностям, к определенным возрастным группам. Для выражения выносимых в заголовок концептов используются лексико–синтаксические средства. Обратимся к их анализу.

Проблемность ситуации нередко концептуализируется с помощью метафор и метонимических выражений, которые, как правило, выступают в роли коммуникатов. Так главная информационная про-

[9] Adamzik K. Grundfragen einer kontrastiven Textologie // In : Adamzik, Kirsten. Kontrastive Textologie: Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach– und Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Roger Gaberell und Gottfried Kolde. Tübingen : Stauffenburg, 2001. S. 27.

[10] Földes C. Black Box, Interkulturalität' // In : Wirkendes Wort 2009. H. 59, 3. S. 508.

[11] Amossy R. Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype. Paris : Nathan, 1991. P. 22.

[12] Hofstede G. Cultures and Organisations. Software of the Mind. Berkshire, 1991. P. 28, 51, 113.

грамма на первом канале называется «Время», метонимически обозначая события, произошедшие за определенный отрезок времени. В советский период «Время», открываемое музыкой Свиридова «Время, вперед!», было коллективным романтическим символом эпохи. Оказывая сильное эмоциональное воздействие, оно сплачивало людей, воспитывая патриотические чувства. Проблемность ситуации виделась в том, чтобы идти в ногу со временем. Сейчас название сохранило характер коллективного символа официальной новостной программы.

Коллективный символ новостной программы на канале «Россия» – «Вести». Это слово имеет несколько архаичный возвышенный оттенок. В повседневной коммуникации оно используется редко и, как правило, сопровождается оценочными прилагательными *радостные* или *печальные.* В отсутствие эпитетов они имплицируются, придавая названию метонимический эмоциональный смысл, что делает программу своего рода противовесом официальной информационной политике.

Метонимический характер имеют и названия утренних программ «Доброе утро» на первом канале и «Утро России» на канале «Россия», а также локальные телепрограммы «Местное время».

Обращение телевидения к развлекательным программам отвечает присутствующему в обществе стремлению к снятию напряжения, стрессовых ситуаций. Соответственно этому названия многих развлекательных программ являются экстремальными метафорическими коммуникатами, обещающими необычное содержание. Ср. *Ледниковый период, Большие гонки.*

Российское телевидение активно откликается на представленные в обществе криминогенные ситуации, строя программы на грани институционального юридического, публицистического и бытового дискурсов. В названиях программ, содержащих, как правило, юридическую терминологию, широко эксплуатируется базовая эмоция страха, которая вызывается инстинктом самосохранения. Фактически здесь происходит скрытая манипуляция сознанием человека [13]. Ср. такие названия программ, как *Без предела* (первый канал), *Тайны следствия* (канал «Россия»), серийная программа *Спецрасследование*. Изобилует такими программами канал НТВ, на котором постоянно присутствуют такие рубрики, как *До суда, Суд присяжных, Прокурорская проверка.* Эмоция страха эксплуатируется даже в области моды программой *Модный приговор*, в которой приговор выносится женщинам, одетым не по моде. Название имеет явно авторитарный смысл, претендующий на право на обвинение [14]. Ср. подзаголовки этой программы: *Дело о том, как вернуть цвет* и даже *Обвиняется в том …*

Телевидение моделирует и проблемные ситуации, связанные с коррупцией. Привлекая зрителей, названия программ воздействуют на эмоцию страха оказаться обманутым. Например, *Контрольная закупка* разоблачает махинации по обману покупателей.

Откликаясь на представленные в обществе потребности в культурной памяти и героизме, телевидение предлагает социальные проекты. Их названия нередко отражают культурную специфику, которая проявляется в использовании прецедентных имен, аллюзий на прецедентные тексты, игры слов. Все это привлекает к просмотру определенный круг людей, для которых смысл названия не безразличен. Приведем несколько примеров. На первом канале есть серийная передача *Жди меня*. Название сразу вызывает в памяти старшего поколения одноименное стихотворение К. Симонова и поэтому оказывает сильное эмоциональное воздействие. Программа посвящена поискам родственников, разлученных войной.

Культурно специфический оттенок имеет, на наш взгляд, название серии *Минута славы.* Здесь возникает ассоциация с коллективным символом, выраженным аналогичной синтаксической структурой *Минута молчания. Минута молчания* имеет высокий общественно–политический смысл, который невольно переносится и на программу *Минута славы.* В программе «прославляются» необычные, но далеко не серьезные достижения простых людей. Претенциозный характер названия оказывает манипулятивное воздействие, избирая мишенью манипуляции «ожидание осуществления социального идеала» [15].

Телевидение охотно моделирует проблемные ситуации в юмористическом или сатирическом плане. Так проблема власти нашла отражение в сатирической серии передач *Мульт личности*. Программа показывает политиков в роли героев кукольных мультфильмов, выступающих в ситуациях, далеких от политики, но содержащих намек, связанный с личностью политика. Например, Лукашенко предстает в роли участника игры «Как стать миллионером», Саакашвили – в роли дамского угодника. Название программы

---

[13] Ср.: Антонова А.В. Речевая манипуляция в предвыборном агитационном дискурсе Великобритании. М. : Маска, 2011. С. 131.

[14] Ср.: Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж, 2003. С. 148.

[15] Ср.: Антонова А.В. Указ. соч. С. 165.

сочетает в себе аллюзии на негативный коммуникат *культ личности*, с одной стороны, и *мультфильм* или префикс *мульти* – с другой. Игра слов создает культурно специфическую загадку, побуждающую к просмотру программы. Культурно специфическими могут быть и прецедентные имена, частотные в названиях юмористических программах. Оперативными коммуникатами стали здесь имена *Евгения Петросяна, Михаила Задорнова, Михаила Жванецкого*. Названия стран вызывают патриотические чувства, если речь идет о России, или романтику странствий: *Дикая природа Венесуэлы, Планета Египет*.

В названиях программ используются и аллюзии к мировым культурным ценностям. Так одна из программ на канале «Культура» называется *Наследники Гиппократа*, а название популярной программы *Поле чудес* ассоциируется с полем чудес из сказки «Приключения Буратино» – переложением «Приключений Пиноккио».

Программы, освещающие семейные или бытовые проблемные ситуации, часто имеют в названиях восклицательные и побудительные предложения, что отвечает этноспецифическому эмоциональному настрою, характерному для русского национального сознания. Ср.: *Жить здорово!, Люблю, не могу!, С новым домом!, Давай поженимся!*

Обеспечивающая функция

Членение информации призвано, с одной стороны, давать своего рода модель мира и формировать в этом смысле аудиторию телезрителей, с другой же – минимизировать их время в процессе поиска нужной программы. Первую из названных функций мы рассмотрели выше. Вторая функция реализуется, главным образом, за счет того, что многими каналами определен постоянный состав рубрик, транслируемых, как правило, в одно и то же время. Обратимся к постфактумному анализу предлагаемых рубрик.

Членение информации осуществляется российским телевидением иерархически: сначала обозначается канал, направление вещания, жанр программы, а затем задаются конкретные темы. Выделяются тематические каналы, такие как «Культура», православный канал «Союз», канал русской буржуазии «Эксперт», канал «Спорт», канал «Звезда», посвященный армейским проблемам, развлекательный канал СТС, канал «Домашний», освещающий житейские и бытовые проблемы. Тематические каналы, несомненно, организуют зрительскую аудиторию. Однако они не покрывают всех онтологических сфер действительности. Среди популярных каналов отсутствует канал, посвященный проблемам науки, хотя значение этой сферы действительности в современном мире возрастает [16].

Разумеется, не всегда можно говорить об одно–однозначном соотнесении названия канала с его тематикой. Так на канале «Культура» сочетаются программы, затрагивающие мир фантазии (художественные фильмы, спектакли, трансляции театральных постановок и др.), стандартный мир (новости), мир науки (научно–популярные программы), мир субъективного восприятия (критические интерпретации). Аналогично обстоит дело и на других каналах.

Внутри каналов распространено обозначение жанров: *новости, прямой эфир, ток–шоу, интервью, дебаты* и др. Новостной жанр сочетает, на наш взгляд, отражение проблематики стандартного мира и мира субъективного восприятия. Стандартный мир представлен программами, периодически выходящими в эфир, такими как «Новости», «Время», «Вести», «Сегодня», «Новости культуры», «Евроньюс». Расширенные версии некоторых из этих программ, выходящие по субботам и воскресеньям, включают аналитические обзоры, выражающие позицию редакции.

Что касается времени трансляции передач, то, на наш взгляд, оно не всегда отвечает вызовам эпохи. Например, программа *Academia*, важность которой определяется все возрастающей ролью науки в жизни общества, выходит в эфир глубокой ночью, что делает ее трудно доступной для массовой аудитории.

Немецкое телевидение.
Концептуализация проблемных ситуаций

Телевидение ФРГ представляет иные проблемные ситуации, которые концептуализируются, тем не менее, сходным образом. Оперативным коммуникатом стало, например, метафорическое понятие *ZDF–Fernsehgarten.* Основное слово – *garten* восходит к германскому корню **garda–*, который обозначает «дом как обнесенную забором собственность» („*Haus als umzäunter Besitz*«) [17]. Передачи проходят в саду на открытой сцене, где выступают известные артисты. Тем самым культивируется значимое для

[16] Ср.: Adamzig K. Cit. op. 2004.

[17] Wahrig. G. Deutsches Wörterbuch. München : Mosaik Verlag, 1980. S. 519.

западноевропейцев чувство дома–собственности, населенного избранными и защищенного от внешнего мира. Концепт отдаленно напоминает, на наш взгляд, понятие «малая родина».

Названия стран связываются с концептуализацией таких проблемных ситуаций, как «воспитание патриотизма», «воспитание сострадания», «экология». Ср. соответственно: название викторины *Deutschland gegen Österreich*; *Kongo: ein geplündertes Land*; *Zoogeschichten zwischen Rhein und Donau.*

Особое место в концептуализации окружающего мира занимают такие понятия, как *Forschung* und *Wissen*, которые в информационном обществе занимают приоритетное место. Оперативными коммуникатами стали такие названия, как *Abenteuer Forschung/Wissen* или *Expedition Wissen.* Программы представляют актуальные научные темы как настоящее приключение; например, о новом самолете–невидимке рассказывается в программе под названием *Neuerfindung der Tarnkappe*.

Особенностью германского телевидения, по сравнению с российским, является концептуализация проблемных ситуаций действительности на английском языке или употребление в таких случаях гибридных образований. Гибритизация [18] встречается как в названиях программ, так и в комментариях к ним. Несколько примеров: *History, weekend, Wahlwatching, Doping–Watch* etc. Употребление англицизмов создает, на наш взгляд, чувство причастности к глобальному миру. Коллективным символом здесь являются, скорее всего, не отдельные английские слова, а заимствованное слово как таковое, вписывая телепрограмму в *интердискурс* [19]. Так, например, если программа называется *citydreams*, то в ней рассказывается не только о немецких городах, но скорее о городах мира.

Синтаксис словосочетаний также подвержен влиянию американизации. Это проявляется в том, что 1) используется контактная постановка существительных, типичная для англоязычных моделей (*Pop Gallery Reloaded, countdown Mauerfall, Life + Style London*); 2) прилагательные употребляются в краткой несклоняемой форме, а существительные пишутся с маленькой буквы, что можно рассматривать как принятие европейской нормы (*Berlin direkt; TV–Programm komplett; aspekte kompakt; ausland kompakt; praxis kompakt*). Характерно использование вместо союзов специальных знаков: *kind & kegel; land & leute; natur & leben; körper & psyche; konsum & service.*

В целях языковой экономии существительные могут сокращаться, образуя из словосочетания одно слово, которое не всегда понятно непосвященному. Тем самым организуется на просмотр определенная группа «посвященных» зрителей, ср.: *wiso = Wirtschaft und Soziales.* Другим характерным способом концептуализации являются композиты [20]; при этом части сложных слов эксплицитно разделяются, что делает эти слова легко воспринимаемыми. Ср.: *Tele–Akademie, TV–Programm, ZDF–Köpfe, Top–Thema, Doping–Watsh, heute–journal, ZDFspecialis, ZDFgeothek.*

В организационном смысле полезны пояснения к названиям программ в виде подзаголовков или самостоятельных сравнительных, вопросительных или условных предложений. Ср. соответственно:

(a) Sommersmog
So bildet sich Ozon
(b) Wahlen bei ZDFonline
ZDF–Korrespondenten ziehen die Berlin–Bilanz
(c) *Folgen des Klimawandelns*
Wie sich Temperaturen und Niederschläge entwickeln
(d) *Wetterwissen*
Warum werden die Vorhersagen immer genauer?
(e) *Sprachlos – wenn plötzlich die Worte fehlen*

Нередко заголовочный комплекс имеет диалогическую форму, что повышает их воздействующий организующий зрителей эффект:

(a) Bürger, rettet Eure Städte.
(b) Hingehört! Das Tierstimmen–Quiz.
(c) Wetten, dass?

Немецким телевидением применяется специфический прием идентификации со зрителем, например, в заголовках, имеющих форму вопроса. Такие заголовки открыто формулируют проблемную ситу-

---

[18] Тенденция к гибритизации в современном немецком языке см. : Кобенко Ю.В. Теория экзоглоссии. Томск : Томск политехн ун–т, 2010, с. 52.

[19] Ср. Fleischer M., cit. op., S. 309.

[20] Ср.: Фефилов, А.И. Методологические основы транслятологии. Ульяновск, 2003. С. 85.

ацию: *Wer steuert die Globalisierung? Wie schlau ist Deutschland?* Другая форма идентификации – создание ситуаций «как если бы»: как если бы зритель сам мог спросить: *Kann ich meinen Augen trauen?* Или как будто он сам к кому–то обращается: *Hallo deutschland.*

Обеспечивающая функция

При планировании программ ЦНТ исходит из рационального тематического принципа, который нередко прямо соотносится со сферами действительности, выделенными К. Адамцик. Ср.: *Nachrichten/ Aktuelles, Wissen, Film, Politik/Gesellschaft* и др. Темы группируются, например, *Ausbildung & Beruf, Auto & Verkehr*. Только иногда на первый план выступает функция; при этом название остается субстантивным: *Unterhaltung, Ratgeber.* Генерализующая функция имен нарицательных реализует здесь модус тематизации [21].

Характерно, что программы оформляются графически прозрачно, что значительно облегчает телезрителям поиск. Используются специальные знаки, облегчающие реципиенту поиск. Например, для обозначения жанров используются заглавные буквы: TIPP, CHAT, LIVESTREAM. Наряду с этим используются невербальные знаки для обозначения двухканального звука, черно–белого изображения. Косая стрелка указывает на подзаголовок, ср.:

Prager Frühling
Der letzte Coup des Sovjetimperiums

Рациональность графического оформления проявляется и в употреблении вербальных знаков, характеризующих модус или время трансляции, таких как *kurz/kompakt/100sec., Morgen, Tag, Abend.*

Резюме: межкультурное сравнение

С позиций межкультурного сопоставления русские и немецкие гипертексты, содержащие названия телепрограмм и комментарии к ним, обнаруживают сходные и различные черты. Сходство объясняется общими целями, которые направлены на концептуализацию проблемных ситуаций и на организацию зрителей на просмотр телепрограмм. Концептуализация проблемных ситуаций происходит не вполне идентично: на немецком телевидении оно более определенно соотносится с проблемными сферами действительности, выделяя такие проблемы, как наука и экология. Сходство состоит в способах концептуализации с помощью оперативных коммуникатов и коллективных символов, а также поддержки существующих стереотипов. В обоих гипертекстах прослеживается тенденция к экономичному и в то же время образному выражению, которое имеет культурно специфическую окраску. Различия наблюдаются в принципах членения информации и группировки передач, а также в оформлении гипертекста. Различаются и преференции в употреблении стилистических средств и степени эмоциональности.

Список использованной литературы

1. Антонова, А.В. Речевая манипуляция в предвыборном агитационном дискурсе Великобритании. – М. : Маска, 2011.

2. Виттих, В.А. Ситуационное управление с позиций постнеклассической науки // Онтология проектирования. 2012. № 2(4). – С. 7–15.

3. Гришаева, Л.И. Катанова Е. Н. Кашкина О.В. Бойко М.А. Языковые средства конструирования имиджа субъекта в политической коммуникации [Текст] / Е.Н. Катанова, О.В. Кашкина, М.А. Бойко, – Воронеж, 2009.

4. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж, 2003.

5. Кобенко, Ю.В. Теория экзоглоссии. Томск : Томск политехн ун–т, 2010.

6. Фефилов, А.И. Методологические основы транслятологии. – Ульяновск, 2003.

7. Adamzik, K. Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten. Kontrastive Textologie: Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach– und Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Roger Gaberell und Gottfried Kolde. Tübingen : Stauffenburg 2001. – S. 13–48.

[21] Stocker P. Theorie der interkulturellen Lektüre: Modelle und Fallstudien. München/ Wien/Zürich/Schöningh 1998. S. 69.

8. Adamzik, K. Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. – Tübingen, 2004.

9. Amossy, R. Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype. – Paris : Nathan, 1991.

10. Fleischer, M. Allgemeine Kommunikationstheorie. – Oberhausen 2006.

11. Földes, C. Black Box, Interkulturalität' // In : Wirkendes Wort 2009. H. 59, 3. S. 503–525.

12. Gansel, C. Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung. [Text] / C. Gansel, F. Jürgens. – Wiesbaden, 2002.

13. Hofstede, G. Cultures and Organisations. Software of the Mind. – Berkshire, 1991.

14. Simon, H. The New Science of Management Decision. Harper and Row Publishers, Incorporated. – N.Y., 1960.

15. Stocker, P. Theorie der interkulturellen Lektüre: Modelle und Fallstudien. München/ Wien/Zürich/Schöningh, 1998.

16. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. – München : Mosaik Verlag, 1980. Dande sectatem demque odis et es nonsed moluptati offictur, sunt.

Раздел II

Систематизированный анализ лингвокультурных единиц как элементов картины мира

УДК 811.134.2
ББК 81.472.1
К 954

М.В. Кутьева, канд. филол. наук,
(РУДН, Москва)

Воплощение доминантных черт испанского национального характера в базовой лексике испанского языка

Статья на разнообразном разговорном материале иллюстрирует мысль о том, что язык отображает характер говорящей на нем нации и влияет на его формирование. Наши наблюдения приводят к выводу: несмотря на то, что все мы – люди–земляне, разница в системах вербально оязыковленных ценностей весьма ощутима. Ее можно проследить уже в базовых сегментах лексической системы языка и в его грамматических предпочтениях. В словах и выражениях начального этапа изучения испанского языка отражаются следующие черты испанского национального характера: индивидуализм и высокая степень персонализации, позитивность, мажорность, гедонизм, гротеск и склонность к преувеличениям, опора на телесные компоненты образности, высокочастотное упоминание имени бога всуе.

вербальное мышление, индивидуализм, коммуникативность, экспансивность, дихотомичность, гротеск

Современная лингвистика дистанцировалась от трактовки языка как системно–структурной категории и посвятила себя поискам глубинных, когнитивных причин существования языковых явлений и их прагматике. В данной статье наше внимание сосредоточено на том, как в самых первых словах и формулах испанского языка отозвалось вербальное мышление и ведущие черты национального характера усредненного испанца.

По гипотезе лингвистической относительности Сепира–Уорфа, мышление и поведение человека зависит от строя языка. Думается, эту гипотезу можно принять как рабочую, если несколько смягчить ее: язык существенно влияет на образ и ход мыслей говорящего на нем индивида. Иными словами, строй языка способен оказывать определенное воздействие на общий строй мышления его носителя. А тот, кто стоит в начале пути в страну испанского языка, уже в первых разговорных формулах может ощутить эмоционально–психологические особенности вербального воплощения ментальности испанского народа и глубже проникнуть в специфику своей, русской, ментальности. Так, в обязательной формуле знакомства «*Как тебя зовут? – Меня зовут (люди, родственники, друзья)…*» по–русски выявляется (и часто это не осознается) тот факт, что называют тебя так, а не иначе, именно *другие*, а не ты сам: глагол *зовут* стоит в 3 лице множественного числа. В испанском языке (и в большинстве других европейских языков) формула представления себя другому основана на абсолютно ином принципе. Это **Я**–принцип: *¿Cómo te llamas? – **Yo me** llamo Juan.* Дословно это – «*Как ты сам себя называешь? – **Я** называю сам себя Хуан*». В ответ на реплику представления следует говорить: «*Encantado / Я очарован*». Носителю русского языка такая ответная реакция покажется излишней экзальтированностью, а то и лицемерием. И русские ограничиваются *безличным* «Очень приятно». Так, уже на этапе первого знакомства мы сталкиваемся с доминантными проявлениями испанской сути: индивидуализмом и гротеском. Внутренняя сосредоточенность вербального мышления испанской языковой личности на себе обнаруживается уже с первых шагов обучения испанскому языку. В кажущемся легким, но трудно усваиваемом русскими высказывании «Я иду в театр. Ты идешь со мной?» глагол *идти* переводится на испанский язык двумя разными глаголами – *ir* и *venir*: «**Voy** al teatro. ¿**Vienes** conmigo?». Буквально и

дословно: «Я иду в театр. Ты приходишь со мной?». В чем здесь дело? Почему говорить надо именно так? Потому что самое главное – это «**я». Я** иду, а **ты** ко мне присоединяешься, идешь в мою сторону сначала, а потом уже в театр, и мы идем вместе: **Vamos** juntos! В канву эгоизма и гедонизма прекрасно вписывается знаменитая испанская манера всюду опаздывать. Девиз таков: «Неважно, что кто–то меня ждет. Подождет! Главное, чтобы **мне** было комфортно».

О непобедимом эгоизме и индивидуализме испанца сказано немало. Так, вживаясь в испанскую реальность, автор замечательного очерка «Наши в Испании» эмигрант Н. Кузнецов рассказывает, как однажды он спросил испанского преподавателя курсов «Язык и культура Испании», есть ли среди испанцев такая дружба, которая значила бы «преданность», «верность», «готовность к самопожертвованию». И услышал ответ коренной испанки: «В литературе такое понятие существует, в жизни – нет. В жизни каждый за себя». Товарищ Н. Кузнецова по курсам, англичанин, дополнил ответ учительницы: «Настоящего друга в Испании не встретишь, здесь тебе не Англия» [1]. Добавим: и не Россия, где «друг всегда уступить готов место в шлюпке и круг», где «на миру и смерть красна», где «один в поле не воин» и где когда–то был значимым и воплощаемым в жизнь девиз «один за всех и все за одного». В испанском поле воюет один – прочно вошедший в мировую литературу одинокий эгоист Дон Кихот. Он воспринимается как чудак именно и только потому, что окружающий мир для него – схематичная условность, вникать в которую не нужно, а вот подчинить ее своему хотению не мешало бы. Да и сама Испания, в сущности, одинока: от Франции ее отрезают Пиренеи, от всего мира – моря. Русское слово *счастье* своей внутренней формой намекает на участие, на необходимость быть *частью* чего–то огромного и осмысленного. Некоторую трудность для изучающих русский язык как иностранный представляют наши сочетания типа *мы с тобой.* Возникает вопрос: «Сколько Вас (нас) всего?» Для русского крайне важно, что это именно *мы* – качественно иное образование по сравнению с испанской формулой *tú y yo* – ты и я, где *я*, оказавшись, да!, на последнем месте, от этого становится лишь весомее. Сами испанцы о себе говорят: «*En España, amigos de hoy, enemigos mañana*» – «В Испании тот, кто сегодня друг, завтра – враг (сегодняшние друзья становятся врагами завтра)». На тему «дружбы» известна не одна поговорка: *«No hay mejor amigo que un duro en el bolsillo»* (Нет лучшего друга, чем монета в кармане). Горьким разочарованием отдают такие результаты жизненного опыта усредненного испанца: – *Amigo, amigo, mientras tengas trigo; que el trigo acabado, al amigo se le da de lado (Друг, ты – друг, пока у тебя есть пшеница; закончилась пшеница – друга оставляют в стороне). – Amigos, hasta de aquí a la mar; pero de prestarle dinero, ni hablar. (Мы – друзья – отсюда и до моря, но чтоб денег дать взаймы – об этом речи быть не может!) – Amigos hasta morir, pero de prestarle mi burra, no hay nada que decir (Друзья до гроба, но чтоб осла на время дать – об этом не может быть и речи!).* Слово *друг* вроде бы и имеет полный эквивалент в испанском языке, но его нравственный вес в двух языках неравнозначен. В Испании другом назовут первого встречного, то есть не врага. Вот так поверхностность взаимоотношений оставила свой множественный след в языковом сознании народа. Справедливости ради надо бы упомянуть и русскую поговорку «Дружба дружбой, а табачок – врозь». В русском языке подобных паремий гораздо меньше, чем в испанском. Горький опыт обманутых надежд привел Н. Кузнецова к выводу о том, что именно через призму переменчивых по своей сути эмоций надо смотреть на испанскую дружбу–блеф. *Альтер* никогда не станет в Испании важнее *эго*.

Испанские формулы определения времени года, числá (даты) отличаются от русского обихода также по *эго*–признаку. По–русски мы говорим: *Сейчас осень, сегодня пятое число*. Иными словами, мы констатируем самостоятельное существование осени и числа вне нас и независимо от нас. Носитель испанского языка произнесет: ***Estoy*** *en invierno,* то есть ***Я*** *нахожусь в зиме, в лете, в осени*. Или спросит Вас: «¿A cuántos **estamos**? (В каком числе мы находимся?); **estamos** de vacaciones = *мы находимся в каникулах,* то есть у нас каникулы. В типично русской конструкции типа *его нет* посыл идет от констатации *наличие/отсутствие*, а на втором месте стоит выяснение субъекта этого отсутствия – *кого* нет? Могущественное *нет* в русском мышлении является априорным принципом и довлеет надо всем. В испанском языке, наоборот, активно лицо, субъект, а не абстрактная категория состояния: *no está* (его нет; дословно: **он** не находится); *estuvimos fuera de Moscú* – **мы** находились вне Москвы (по–русски «нас *не было* в Москве»); *tengo mucha suerte* – (**я** имею большую удачу**) =** мне везет. Интересно в связи с этим проследить, как функционирует возвратный глагол *verse (видеть самого себя).* Русскому «я вынужден» соответствует испанское выражение *«me veo obligado»/ я вижу сам себя вынужденным.* В

[1] Кузнецов Н. Наши в Испании // [Electronic resource] URL : http://www.russpain.com/NISP/09–kak–is.htm

испанской газете *El País* от 26.09.2012 под фотографией, запечатлевшей охваченных пламенем полицейских, значится подпись: «Policías antidisturbios *se ven envueltos* por las llamas de una bomba molótov durante los choques violentos de hoy, en Atenas» [2] [Полицейские *видят себя охваченными* пламенем от взрыва коктейля Молотова во время сегодняшних жестоких столкновений в Афинах]. Русская подпись гласила бы: «Полицейские охвачены пламенем от взрывов бутылок с зажигательной смесью» или была бы использована безглагольная конструкция: «Полицейские в огне…».

Выясняя, нужно ли что–то делать, русский спрашивает: «Читать? Закрыть дверь?». Глагол при этом стоит в инфинитиве, в *неопределенной* форме. Испанец поинтересуется: *¿Leo? Я читаю?¿Traduzco? Перевожу? ¿Voy bien a la plaza de Toros? Я правильно иду на площадь* (*боя*) *быков?* Это Вам не безличное *«Как пройти?»*. Или: *«Puedo?/ Могу?»* (а не абстрактное, дорогое русскому сердцу *«Можно?»*). Русский сомневается: «*Вам* понятно?». Испанец: «*Me explico?*». Дословно: «*Я сам себя объясняю?*». Испанский глагол стоит в первом лице. Прагматическое ядро вопроса – **я**. Если принять за аксиому утверждение о том, что язык «воспитывает» своих носителей, влияя на их сознание, то придется согласиться, что испанский язык формирует эгоистов на подсознательном уровне, в сфере подкорки. Замечу мимоходом: работая гидом с испанскими туристами, я очень часто сталкивалась с тем, что мои подопечные любят останавливаться в дверях, на ходу, оживленно при этом беседуя и размахивая руками. Пытаясь намекнуть, что, мол, есть же *другие* люди, которым мы мешаем пройти, я слышу от сеньоров, продолжающих стоять в дверях и не спешащих освобождать проход: «No estreses. No me interesan los demás. Me intereso yo. / Не надо стрессов. Меня не интересуют **другие**. Меня интересую **я**».

Современный испанский философ Хулиан Мариас объясняет оригинальность испанского мышления игровым отношением к жизни: «Испанец воспринимал жизнь как неустойчивость и не считал достижение успеха оправданием жизни, поэтому он проживал ее как приключение и чувствовал симпатию к побежденным. Произведение, с наибольшей силой и чистотой выразившее все испанское, произведение Сервантеса пронизано этим способом видеть вещи» [3]. А. Ганивет отмечает две определяющие черты испанского характера – мистицизм и фанатизм, связывая их с особенностями исторического развития страны. «El misticismo, que fue la exaltación poética, y el fanatismo, que fue la exaltación de la acción. El misticismo fue como una santificación de la sensualidad africana, y el fanatismo fue una reversión contra nosotros mismos, cuanto terminó la Reconquista, de la furia acumulada durante ocho siglos de combate. El mismo espíritu que se elevaba a los más sublimes conceptos, creaba instituciones formidables y terroríficas; y cuando queremos mostrar algo que marque con relieve nuestro carácter tradicional, tenemos que acudir, con aparente contrasentido, a los autos de fe y a los arrebatos de amor divino de Santa Teresa [4]. Перевод (если не указан автор перевода, это означает, что перевод мой – М.К.): «Мистицизм, который был экзальтацией поэтической, и фанатизм, который стал экзальтацией действия. Мистицизм был освящением африканской чувственности, а фанатизм оказался поворотом против нас самих, после Реконкисты, ярости, накопленной в течение восьми веков сражений. Тот самый дух, который поднимался до самых высоких понятий, создавал установления и великолепные, и ужасающие; и когда мы хотим показать нечто рельефно подчеркивающее наш национальный характер, мы должны прибегнуть, с кажущимся противоречием здравому смыслу, к аутодафе и вспышкам божественной любви Святой Терезы».

Между двумя вершинами – фанатичной жестокости и романтичного, любвеобильного милосердия – лежит долина испанской самовлюбленной души, готовой пожертвовать всем ради спасения иллюзии своего достоинства. Чувство контрастности, быстротечности, неповторимости и спонтанности жизни – важнейшая составляющая испанского мироощущения. Испанец склонен к импровизации, бессознательному творчеству, интуитивному видению мира, богатому деталями, но не идеями. Центром этого мира всегда является он и только он – говорящая языковая *Личность*. «Жить – это действовать для англичан, мыслить — для французов, чувствовать – для испанцев» [5].

Благодаря ослепляющему и усыпляющему эгоцентризму, среднестатистический испанец обычно прекрасного о себе мнения. Вся испанская литература построена на образе эгоиста, переоценивающего свои возможности и возводящего свою точку зрения в ранг абсолютной истины в конечной инстанции.

---

2 http://internacional.elpais.com/internacional/2012/09/26/actualidad/1348642903_197562.html

[3] Marías J. España inteligible. Razón histórica de las Españas. Madrid: Alianza Editorial, 1985. P. 421.

[4] Ganivet A. Idearium español. Madrid., 1954. P. 141. [Electronic resource] URL: http://bibliotecavirtual–pdf.blogspot.com/2011/09/angel–ganivet–idearium–espanol.html

[5] Madariaga S. Ingleses, franceses, españoles. Madrid, 1931. P. 133 – 134.

Дон Кихот – просто гимн самовлюбленности, несколько смягченной флером романтизма и приправленной хаотичной неуправляемостью фанатизма. Что уж и говорить о Дон Жуане или Казанове, которые тоже по–своему и фанатики, и романтики, и, само собой разумеется, эгоисты, причем неразумные, в отличие от наших, разумных – Чернышевского. Значительное место в испанской литературе занимает и антигерой. Он тоже эгоист. Это хитрец и прохвост типа нашего Чичикова. Такого проходимца по имени Паблос увековечил Кеведо в XVII веке, а в современной испанской новеллистике обрисовал Эдуардо Мендоса в романе «Ciudad de los prodigios» / Город чудес (в испанском языке слово русское слово *чудо* имеет четыре соответствия; при этом *prodigio* – это чудо, вызывающее удивление, а *maravilla* – чудо, вызывающее восхищение). Романов с антигероем–прагматиком и приспособленцем в испанской культуре найдется не меньше, чем книг, воспевающих геройскую честь.

Парностью, дихотомичностью мышления и эгоцентризмом можно объяснить испанское обыкновение постоянно дискутировать на любую тему, стремление выплеснуть эмоциональный накал, оппонировать любому тезису, чтобы захватить внимание окружающих, а значит, одержать свою микропобеду в одном, отдельно взятом баре. Неистребимый индивидуализм, увязание в пустяковых деталях, используемых как повод для самоутверждения, превращает принятие любого совместного решения в длительный и бесплодный процесс высказывания мнений. Заметьте, не в обмен мнениями, а именно в повторяемое разными словами высказывание собственного взгляда без малейшего внимания к чужой позиции. Нередко спорщики говорят одновременно, потому что они не ставят перед собой цели услышать собеседника. Страсть к бесконечным спорам и жарким обсуждениям отразилась в пословице «Tres españoles, cuatro opiniones» – У трех испанцев четыре мнения. Любовь к дискуссиям отмечалась и самими испанцами. Мигель де Унамуно называл свой народ «демократическим, а еще более – демагогическим» – «pueblo democrático y más bien demagógico» [6]. Как спор партнеров выглядит испанский традиционный танец пасодобль. Всегда конфликтно любимое испанское развлечение коррида – разве это не кровавый спор тореро и быка? Дуэль–спор человека и животного, мощного и красивого, гордого и смелого, ассоциируется с историей народа. Состязанием–трилогом танца, гитарной трели и одинокого стонущего мужского голоса представляется нам фламенко – особое испанское *народное* искусство, задействующее талантливую личность, но не коллектив. Андалузское *кантэ хондо* (в переводе – глубокое пение) неотделимо от певца. «Не в мелодии или словах, а именно в исполнении оно обретает высший, конечный смысл. <…> Кантэ <…> в каком–то смысле наименее народно: это искусство кантаоров» [7]. Хороводов испанцы не водят и сиртаки не танцуют. Испанское искусство – это искусство одиночек. Испанский драматург Хосе Рикардо Моралес (José Ricardo Morales) в одной из пьес из сборника «Españoladas» под названием «Ardor con el ardor se paga», переведенной на русский язык «Любовью за любовь», хотя буквально означает «За жар жаром расплачиваются», устами своего героя дона Хуана заявляет, что Испания – это сумма *непереносимостей*. Обратим попутно внимание и на то, *как именно* эту мысль выражает герой: «... a vuestra española de la persecución de la intransigencia sabré oponer la mía... que es idéntica. Porque España es una suma de intolerancias, todas incompatibles entre si» [8]. Перевод: «Вашим рассуждениям об испанском преследовании и испанской неуступчивости (неуступчивость можно понимать в некоторых контекстах и как фанатичность – М.К.) я смогу противопоставить свое… *точно такое же*. Потому что Испания – это сумма непереносимостей, все они несовместимы друг с другом». В этом отрывке привлекает внимание то обстоятельство, что говорящий спорит – оппонирует ранее высказанным соображениям. Но его мнение звучит в унисон, а не в противовес суждениям, приведенным ранее. Это означает, что, хотя он и согласен с предыдущим оратором, ему первостепенно важно проявиться, сказать то же самое, но все–таки по–своему, а не ограничиться скромным «так и есть» или «ты прав». Испанец действует по принципу: «пусть последнее слово останется за мной» и повторяет мысль соперника, немного переформулировав ее.

На безысходность и бессмысленность испанских дискуссий, часто мешающих делу, сетуют испанские пользователи интернета в различных блогах, например: «En general mi percepción es mucho mejor en los servidores extranjeros que en los españoles, básicamente porque a los españoles les gusta discutir y son muy expresivos y la mayoría no se bajan de la burra aunque se equivoquen con tal de seguir discutiendo y levantando la voz por temas a veces muy ridiculos, ademas de caer enseguida en los insultos lo cual me parece

---

[6] Unamuno M. de. Abel Sanchez URL: http://es.wikisource.org/wiki/Abel_Sánchez_(1917)

[7] Гелескул А.М. Вступительная статья // Испанская народная поэзия. Cancionero español. М. : Радуга, 1987. С. 37.

[8] Morales J.R. Españoladas. Madrid : Editorial Fundamentos, 1987. P. 22.

lo peor de todo el tema» [9]. (В целом понимание (восприятие) гораздо удачнее на иностранных серверах, чем на испанских, в основном потому что испанцам нравится спорить и они очень экспрессивны, большинство из них не уступают (дословно: не спешиваются со своего осла), даже если ошибаются, и продолжают спорить и повышать голос из–за порой смешных тем, опускаясь до оскорблений, что, на мой взгляд, хуже всего).

Именно в Испании расцвело такое направление в литературе, как ***tremendismo*** (от слова *tremendo/ ужасающе огромный*). За этим словом – *tremendo* – в словаре Лингво фиксируются следующие значения: 1) ужасный, страшный; чудовищный; 2) огромный, здоровенный; 3) *разг.* потрясающий, умопомрачительный, сногсшибательный. Направление представлено ***одним*** писателем – нобелевским лауреатом Camilo José Cela. «Для испанского искусства типичны гении, которые сами создают и сами замыкают художественные школы» [10]. В этих школах учитель и ученик – единое целое, два в одном.

Апофеоз испанской потребности высказаться, полностью игнорируя факт наличия слушателя, запечатлен в романе Мигеля Делибеса «Пять часов с Марио». Роман этот представляет собой беспрерывный монолог единственного персонажа – вдовы, которая в течение пяти часов, не умолкая ни на секунду, «разговаривает» с мужем… Мертвым! На двухстах пятидесяти семи страницах она высказывает ему все, что думает о нем. Вслух она размышляет о его поведении, упрямстве, ошибках и о фантастических возможностях выгодных браков, упущенных ею из–за него. При этом ее абсолютно не интересует его реакция. То есть смерть мужа, точнее, состояние, когда физически он еще здесь, а функционально его уже нет, – это уникальная возможность для жены сказать без каких–либо ограничений все, что ей приходит в голову. Ее во всей этой «речевой ситуации» в частности и в жизненной парадигме вообще интересует только она сама. Кстати, одно из утверждений Кармен касается того, что за свободу слова ее муж готов пожертвовать многим: «...que tú prefieres que te quiten la cartera antes de que te quiten una palabra» [11] (Ты скорее позволишь, чтобы у тебя отняли кошелек, нежели право высказаться). Повышенное, болезненное внимание к себе не исключает любезного и вежливого отношения к собеседнику, а предполагает его. Для испанца, отличающегося изрядной общительностью, характерно эдакое театрализованное подобие живого участия в том, что наболело у Вас. При встрече первым делом он спросит: «¿Qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué hay?». Тройной каскад вопроса, произнесенного почти взахлеб или почти навзрыд, заставит Вас поверить в искренность заинтересованности положением дел у Вас. Однако не обольщайтесь! Это всего лишь дань вежливости, признак хорошего воспитания, это фиктивная участливость, повергающая в недоумение русского человека, – демагогия, как подметил Унамуно. Темперамент и повышенный тонус добавляют красок в эту иллюзию. Общение для испанца – это то же самое **я**, но в функции экспансии. Импульсивность влечет за собой обильную междометизацию субстантивов, входящих в состав слов «первой тысячи». И еще до того, как прозвучит вопрос–приветствие, Вы увидите распростертые объятия и услышите что–нибудь вроде: «Hombre! Mujer! Ostras! (эвфемизм от *hostias*) Naranjas! Caracoles! (эвфемизм от *carajo*)». Русский и испанец в этом плане зеркально противоположны. Русские самопожертвование и коллективизм при коллективном хамстве, грубости, угрюмости и беспардонности противопоставлены испанскому индивидуализму и скаредности при вежливости, улыбчивости, поверхностном дружелюбии и любезности. Воистину, стихи и проза, лед и пламень – не столь различны меж собой! Улыбка, веселость, добродушный смех – обязательные атрибуты воспитанного человека в испаноязычных странах. На свете нет испанского туриста, который бы, приехав в Россию, не спросил своего гида: «Почему никто не улыбается? Тяжелое наследие коммунизма сказывается?». Приходится отвечать, что, мол, «простим угрюмство, разве это сокрытый двигатель его» – русского человека, «он весь – дитя добра и света…». Хотя куда мы денем народную мудрость, вылившуюся в пословицы «Смех без причины – признак дурачины» и «По хохоту издалека узнаешь дурака»?

Импульсивность приводит испанца – вне него, вне его мира **я**, – к обильному использованию множественного числа там, где логически его быть не должно, и к графическому удвоению: простановка знаков вопроса и восклицания не только в конце, но и в абсолютном начале высказывания: ¿? ¡!. Наблюдается тенденция к собирательному видению, как минимум – к удвоению: buenos días/добрый день; buenas noches/добрый вечер; gracias/спасибо; las matemáticas/математика; correos/почта; las políticas/политика; los

[9] eu.battle.net/wow/es/forum/topic/2868804187

[10] Ganivet A. Idearium español. Madrid, 1954. P. 141 [Electronic resource] URL: http://bibliotecavirtual–pdf.blogspot.com/2011/09/angel–ganivet–idearium–espanol.html

[11] Delibes M. Cinco horas con Mario. Moscú : Editorial Progreso, 1979. 257 p. P.199

grandes almacenes/универмаг, las navidades/рождество, las autoridades/власть, los cielos/небо, en vísperas/накануне. Множественным образом идет дождь: lueve *a cántaros* / букв.: дождь идет кувшинами, а у нас – дождь льет как из ведра (из *одного* ведра); llueve *a mares* / дождь идет морями (море присутствует больше, чем в русском: es la mar de simpático; arar en el mar, azul marino). Множественного числа требует ряд фразеологических сочетаний: no estar *en sus casillas*/быть не в себе (не в своих клетках); con *los hígados* en la boca / в гневе (букв.: с печенью (во мн. ч. *печенями*) во рту); *por narices*/кровь из носу (букв.: по носам), то есть обязательно; en las *espaldas*/на спине, de mil maravillas, например: «El aspirante a tremendista se las arregla *a las mil maravillas* con las becerritas».[12] (Кандидат в успешные тореадоры прекрасно (*дословно: в тысячу чудес*) справляется с телочками). Вступившему в мир испанского языка бросаются в глаза злоупотребление превосходной степенью: «No sabes *cuantísimo* te lo agradezco» [13], а также повторы.

В диалогах испанцы очень любят повторять предыдущую реплику. Испанские филологи [14] окрестили такую практику «construcciones–ecos» – эхо–конструкции. Обильное «эхо» в испанской разговорной речи обусловлено отношением пиренейцев к общению как к жизненному приоритету. В диалогах между испанцами принято поддерживать друг друга, «вытаскивать» в случаях ступора, как альпинисты на подъеме в гору, давать в паузах хезитации подсказку, вариант позабытого собеседником или ускользнувшего от него слова, а также подхватывать последнюю синтагму фразы собеседника, дополняя ее своей. Посмотрим примеры: «– Por Usted soy **capaz de todo**. – Si fueras **capaz de todo,** serías **capaz** de trabajar, y quieres ser torero pa ser un vago» [15]; «– **El corazón lo tenemos todos** <...> – Tienes razón, **el corazón lo tenemos todos** los cristianos. Lo que pasa es que unos lo tienen pa una cosa y otros pa otra...» [16]. Цель повторов – поддержать коммуникацию как непрерывный процесс. Смысл процесса заключается в продолжении самого процесса. Если убрать из диалога все лишнее, то исчезнет идиоматическая экспрессивность, эта особая испанская выразительность. Если испанец ни к кому не обращается, то он в этом случае обращается сам к себе, трансформируя монолог в диалог, но с самим собой. Эмотивность достигается за счет вкрапления дополнительных, часто десемантизованных элементов. *Ср*.: *Y adémas pasan cosas raras, ¡pero que muy raras!* «И кроме этого происходят странные вещи! Действительно очень странные!». Более взволнованной становится речь также при удвоении лексемы: «Pa ser torero hay que se *hombre muy hombre*» [17].

Избыточность проявляется и в сфере оборотов с числовым компонентом. Если для русского два – это мало, а три – в самый раз (в сказках все осуществляется с третьего раза), то в испанском языке мало и двух, и трех, и даже четырех. Четыре – показатель малочисленности: vinieron a la clase cuatro gatos / на занятия пришли четыре кота, то есть мало людей; cuesta cuatro duros / стоит четыре пятака (у нас теперь говорят «три копейки»). *Cuatro gatos* – так называется детский журнал www.cuatrogatos.org, а также ресторан в Саламанке – www.cuatrogatos.es.

Перебор можно обнаружить и в форме местоимения Usted. Обращаясь уважительно к кому–либо, мы говорим *Вы*. Это всего лишь форма множественного числа. В испанском языке Вы/*Usted* – форма, образованная от *Vuestra Merced* (не больше, не меньше, как *Ваша Милость*).

Испанской языковой личности присуща повышенная, по сравнению с русской, персонализация. Именно этот когнитивный признак национального характера обусловил такое явление, как удвоение *личного* местоимения в синтаксических конструкциях *мне больно (**a mi me** duele)*: *a mi me* pasa lo mismo que a Usted, ¿a *ti* que *te* importa?. Любезность и вежливость обусловили существование для личных местоимений дательного падежа в его этической функции, который так и называется в грамматике – *dativo ético: le ruego a Usted, le dije al dependiente*. Язык обязан стремиться к экономии своих средств. Но он терпит эту избыточность ради эстетических приоритетов. На фоне русской сдержанности испанская галантность выглядит гротескной*: Le importa cerrar el paraguas; que le vaya bien, tiene en Sevilla su*

---

[12] Díaz–Cañabate A. Paseíllo por el planeta de los toros. Madrid : Alianza Editorial, 1970. – P. 47.

[13] Delibes M. Cinco horas con Mario. Moscú : Editorial Progreso, 1979. 257 p. P. 255

[14] Fant Lars M. Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado // Español actual. № 43. Madrid, 1985; Herrero G. Las construcciones exclamativas–eco en español // El Español coloquial: Actas del I simposio sobre análisis de discurso oral, 23–25 de noviembre de 1994. Almería : Universidad de Almería; Vigara Tauste A M. Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial / www.ucm.es/info/especulo/numero7/vig_como.htm

[15] Díaz–Cañabate A. Paseíllo por el planeta de los toros. Madrid : Alianza Editorial, 1970. P. 29.

[16] Там же. P. 42.

[17] Там же. P. 77

casa, ya tiene casa en Granada, recuerdos a Su Familia, encantado de haberle conocido, ¡No faltaba más!; Dichosos los ojos que le ven; su seguro servidor; estoy a su entera disposición; en seguida quedará Usted servido; tenga la bondad, haga el favor. Все эти фигуры речи напоминают стиль барокко с его манерными завитками и красивостями. Перечисленные формулы отдают напыщенностью и жеманством. В них немало прилагательных с семантикой абсолюта: в *полном* распоряжении, *надежный* слуга, *счастливы* те глаза, что видят Вас. Так отразились в языке позерство, манерность, маньеризм как модус быта. Многое говорится испанцем для того, чтобы поднять себе настроение. Многое – чтобы завязать разговор, то есть с контактоустанавливающей целью.

Гротеск, крайности ярко прослеживаются в сравнениях. Например, *era más guapo que* ***la madre de Dios*** *(он (!) был красивее Богоматери), toros tan grandes como* ***el infierno*** [18] *(быки, такие огромные, как ад)*. Примеры затрагивают важнейшую для испанского мировидения тему – бой быков. Почему она стала такой важной, эта *corrida de toros*? Потому что в ней есть главное, столь необходимое испанцу: Я, я–мир, эго (тореро – один на один с быком), я – покоритель мира, побеждающий сильнейшего из живых существ! Опасность создает накал эмоций. Бой быков – это изобразительность (чего стоит только золотой жилет chaleco тореро), зрелищность, удаль молодецкая, изобретательность, страсть, импульс, кровь, предвкушение, ощущение, что жизнь – это миг, за него и держись!, реалистичность, материальность происходящего! Об испанском увлечении быками много писал Хемингуэй. Однако он был не самого высокого мнения о геройстве тореадоров: «Всякому тореро необходимо производить впечатление человека если не богатого, то, по крайней мере, солидного, поскольку в Испании **декорум и внешний лоск** ценятся выше мужества» [19]. Подкорректируем Хемингуэя: не «выше мужества», а «не ниже мужества». Понятие мужества и мужской чести, доблести очень важно для испанского менталитета. Это национально–культурная характерологическая доминанта, причудливо сочетающаяся с практичностью и прагматизмом. Важность категории *честь* подтверждается наличием внушительного синонимического ряда лексем, вербализующих это понятие. Так, отвага переводится словами: arrojo (однокоренное с arrojar – бросать), valentía, braveza; temeridad (безрассудная отвага); audacia (смелость); intrepidez (неустрашимость). Бой быков кровав. Это как раз то, что надо! *Venid a ver la sangre por las calles! / Идите смотреть на кровь, текущую по улицам!* – призывал Pablo Neruda в поэме «España en el corazón» / Испания в сердце.

Прида́нность материальному миру, признание его абсолютной ценности, посессивность можно проиллюстрировать на первых порах обучения хотя бы и пожеланием *buen provecho* (приятного аппетита) – по–испански *provecho* – польза, т.е желают, на самом деле, чтобы съеденное вам на пользу пошло. Материализм мышления хорошо иллюстрируется и оборотом *estar casado / быть женатым*. *Casado* происходит от слова *casa/дом.* Женившись, человек обзаводится прежде всего домом и хозяйством, а не моральной (или духовной) поддержкой в жизни. Для русского высшая ценность – это духовное родство. Любовь и настоящая дружба, другими словами, кровное и духовное родство – ради этого наш человек способен на все. У испанца НЕТ ценности, ради которой он способен на все, нет ничего важнее сегодняшнего дня, сегодняшнего счастья существования, сегодняшней радости бытия. Причина для этой радости есть даже тогда, когда ее нет. Внимание к миру предметов у испанца огромно. Интерес к предмету обусловливает автоматически жадность и мелочность. Иначе и быть не может. Русский же человек стремится уйти в астрал, мечтая о светлом будущем, презирать быт, где ему мелко и скучно, не замечать ни того, что живет в грязи и в нищете, ни того, что имеет несметные богатства. Вот и мечется русский то в бунт, то в религию, отшельничество, то в отрицание отрицания, лишая себя середины, никогда не пребывая *здесь и сейчас*.

А вот обитатели иберийского полуострова, в подавляющем большинстве своем, убеждены: надо жить не зыбким будущим, а реальным настоящим, любить жизнь сегодня, здесь и сейчас, во всех ее сегодняшних проявлениях, радоваться этой жизни, шутить, смеяться – gozar, disfrutar, pasarlo bien! О шутках, кстати, говорят *gastar bromas* – тратить (расходовать) шутки. А мы *рассказываем* шутки и *травим* анекдоты.

---

[18] Sastre Alfonso. La cornada: drama en un prólogo, dos actos y un epílogo. Ediciones Abra, 1978. 127 p. P. 81.

[19] Хемингуэй Э. Рог быка // [Electronic resource] URL : [http://lib.ru/INPROZ/HEMINGUEJ/r_rog_byka.txt_Ascii.txt]

Придавая большое значение миру предметов, испанское языковое сознание пренебрегает сферой времени. Только в испанском языке, должно быть, существует такое уникальное слово, как *un rato* – абсолютно не детерминированный промежуток времени, длящийся от пяти минут до нескольких часов.

Шутки часто основаны на мачизме. Мачизм также объясняется потребностью мужчины в самоутверждении, вытекающей из эгоцентризма. Возвыситься легче всего, унизив ближайшее окружение. Желательно (на всякий случай), чтобы это ближайшее окружение физически было слабее тебя. Отсюда – традиционное неустанное подтрунивание над женщиной: над ее тупостью, глупостью, истеричностью, нервозностью, паникерством и т.п. В качестве примера приведем некоторые анекдоты: ¿Como se le llama a una mujer cuando pierde la inteligencia? – Viuda. (Как называют женщину, утратившую разум? – Вдова.) Или: ¿En qué se parece una mujer a un perro? – En que a veces parece que te entienden. (Чем женщина похожа на собаку? – Тем, что иногда кажется, что она тебя понимает.) А вот аргентинский анекдот: – ¿Qué le compraste a tu mujer en estas fiestas? – Un collar espectacular, ¿y vos? – No, yo todavía la dejo suelta. (Что ты подаришь своей жене на праздник? Я – цепочку. А ты? – А я свою пока на цепь не сажаю.) Факт принадлежности к мужскому полу достоин всяческих восторгов и восхищения. Сомнений в этом быть не может. Мужчине трудно: ему приходится иметь дело с женщиной. Раз уж с ней связался, то «las ollas de barro y las mujeres no se pueden devolver – el que se lleva chasco y los que no queden contentos que callen y no molesten a los vecinos con sus gritos (Ricardo Palmá. Con días y ollas venceremos) («Глиняные горшки и женщин возвращать нельзя – тот, кому не повезло и кто недоволен, пусть помалкивает и не беспокоит соседей своими криками»). Сжалившись, мужчина иной раз и помогает жене: – ¿Cómo le ayuda el hombre a la mujer en la cocina? – Levantando los pies para que barra. (– Как помогает муж жене на кухне? – Он поднимает ноги, чтобы она подмела»).

Огромное количество испанских пословиц предназначено для пользователя мужского рода. Они советуют мужчине, как обращаться с женщиной, чтобы извлечь из нее максимум пользы. При этом ее сравнивают с тягловым животным, например, лошадью, а точнее – заметьте, конем (иногда – ослом): *«A la mujer y al caballo les hace mal el olvido, el caballo cambia de dueño y la mujer de marido»; «El caballo y la mujer, a ojo se han de tener»; «A la mujer y al caballo no hay que prestarlos»; A buena mujer y a caballo bien arrendado, poco freno les basta; El caballo y la mujer, de pecho y de anca se han de escoger; Al mal caballo pega la espuela, y a la mala mujer palo que duela; Caballo, pistola y mujer, solo el dueño debe saber.* Не редкость – и параллели с мулами, собаками и другими животными, традиционно выступающими основанием для презрительных сравнений: *A la mujer y a la mula vara dura; A la galga y a la mujer, no les des carne a ver; En cojera de perro y en lágrima de mujer, no hay que creer; La mula y la mujer, por halago hacen al mandado.* Подчеркивается притворство женщины, ее изворотливость, лицемерие, неискренность. Женщины – обладательницы всяческих предосудительных характеристик. Почему это так? Перечисленные черты поведения (подхалимаж, лживость, лицемерие) исторически обусловлены ее зависимым положением, необходимостью выживать и строить быт в чужой, обычно настроенной враждебно и недоброжелательно, семье. Силой женщина взять не могла. Приходилось выбирать обходные пути, что повлияло на характер, обусловило поведенческие особенности. Женщину (самку) сравнивают в паремиях также и с землей, которую надо вспахать, а затем засеять: *La tierra y la hembra, quien no la ara, no la siembra*. (Земля и самка – ее не вспашешь, так и не засеешь). Этот ментальный троп восходит к языческой мифологии. В подобных параллелях ощущается натуралистически–почвенный цинизм. От земледельческих пословиц не отстают по силе сарказма охотничьи пословицы: *La dama y la galga, en la cama o en la manga* (Даму и гончую собаку держи в постели или на поводке).

Женщина–жена – объект обладания, который можно иметь или не иметь. Не имея – ничего не теряешь, имея – многое приобретаешь. Лучше этот предмет, нужный в хозяйстве не менее, чем лошадь, не дарить никому, а оставить себе, что и постулирует испанская пословица: El caballo y la mujer a ninguno has de ofrecer. (Коня и жену не дари никому).

Женщину испанские паремии изображают как существо неблагодарное: Gato, rey y mujer no saben agradecer (Кот, король и женщина благодарить не умеют).

В тех нередких случаях, когда возникает желание заставить женщину, с поразительной легкостью умеющую в два счета довести вас до белого каления, замолчать, на помощь приходят устойчивые выражения: Mujeres a la cocina! (дословно: Женщины, на кухню!), то есть «это не женского ума дело».

Возможно, обилие таких паремий – средство мужской борьбы с не оставляющим его чувством неуверенности в ситуации тет–а–тет с женщиной, с нежеланием признаться самому себе, во–первых, в

том, что он ее боится, а во–вторых, в том, что единственно важная для него цель – это на самом деле счастье его женщины, при условии, что автор такового счастья – он. Такое паремическое усердствование напоминает высмеивание врага, который сильнее тебя. В общем, обилие гендерных паремий, цель которых – сровнять женщину с землей, не может являться чем–либо иным, как только следствием тяжелейшего мужского комплекса неполноценности, несоответствия между амбициями и реальными возможностями, желаемым и действительным. Испанские мужчины, позиционирующие себя как *toros de lidia,* страдают этим комплексом в несравненно большей мере, чем русские.

Мы говорим: «Делу – время, потехе – час». Вряд ли с этим утверждением согласится житель Пиренейского полуострова, откровенно отводящий делу час, а все остальное время – посещению баров и кафе. Каждый турист, посещающий Испанию, обязательно выучит слово/*tapas. Tapas/*тапас – это закуски – холодные и горячие. Для испанцев это не просто еда, это стиль жизни. Существует даже производный от *tapas* глагол *tapear*. Можно перевести его как *пробовать закуски,* но вообще это «ходить по барам, общаться с друзьями и знакомыми, пить вино и есть tapas». Никто не знает точно, когда и как появилась эта традиция, но существует несколько версий. Согласно одной из них, король Кастилии и Леона Альфонсо X Мудрый (1221–1284) издал закон, по которому владельцам постоялых дворов предписывалось подавать горячительные напитки только в сопровождении закусок: захмелевшие на голодный желудок посетители теряли благопристойный вид и представляли определенную угрозу для себя и окружающих. Блюда с такими закусками приносили, положив прямо на кружки с пивом или вином. Отсюда и пошло название: *tapas* по–испански значит «крышки». Еще совсем недавно в испанских барах тапас подавали к напиткам бесплатно, но теперь их приходится заказывать отдельно – результат испанской расчетливости. Вообще инокультурному гражданину трудно понять и принять приверженность местных жителей к барам и ресторанам. «Принято считать, что бар – та самая среда, «амбьенте», где эмоциональный южанин, помимо любимого винопития под закуски, находит удовлетворение сразу всех своих социальных потребностей: в заведении случайных знакомств, в шумному самовыражении, а также в доминировании (как минимум над барменом) и щедрости (в чаевых и взаимном угощении)» [20]. То есть здесь, за столиком, в обществе «единомышленников», реализуются самоутвержденческие тенденции, неотъемлемые для национального архетипа средиземноморской личности – *latino*. В баре вам не придется искать пепельницу, чтобы выбросить туда окурок, – он отправляется прямиком на пол, под ноги. Туда же отправляются косточки от оливок, головы от креветок, салфетки и зубочистки, которые впоследствии дружно хрустят под ногами. Вероятно, это бросание и попирание отходов ногами способствует ощущению господства над данным квадратным метром планеты и бытия.

В разговорах, как и в русском языке, часто упоминается Бог. Религиозная лексика оставила свой след даже в слове *пока – Adios*. В испанской католической церкви внимание прихожан невольно сосредоточивается на телесных муках Христа. Перед их глазами – распятие. «Jesús de talla con los labios pálidos entreabiertos y la mirada de cristal fija, parecía dominado por el espanto, como si esperase una escena trágica inminente» [21] (перевод: Выточенный Иисус с полураскрытыми бледными губами и остекленевшим внимательным взглядом казался объятым ужасом, как будто ожидал трагической сцены). Кроме того, весьма употребительны различные напутствия, пожелания с упоминанием Бога, пресвятой девы Марии, святых, ангелов: *Que Dios te proteja, que Dios te bendiga, solo Dios sabe, Dios las tenga en su gloria* (об умерших)*, que Dios te oiga, como Dios manda, válgame Dios*. Если кто–то чихает, то принято говорить *Jesús*! Известный аргентинский писатель Марио Бенедетти оставил миру поэму «Si Dios fuera una mujer»/ «Если бы Бог был женщиной».

С одной стороны, мы повсюду в литературе встречаемся с обращениями к Богу, выражающими то хвалу ему, то надежду на него, с другой стороны, порой и упреки ему. С другой стороны, страшные, мерзкие, отвратительные ругательства включают в свой состав прямые упоминания Бога. Это чудовищно: *me cago en Dios; virgen puta* (дословно: нагадить мне на Бога, девственница–проститутка). Образ распятия Христа запросто может вплетаться в шутливо–эротические квазипорно–коплас: «¡Cuando estaremos, mañita, / como los pies del Señor: / el uno encima del otro / y un clavito entre los dos! [22] (перевод: Когда мы будем с тобой, дорогая, вместе, как ступни Господа: одна на другой, и обе

---

[20] Кузнецов Н. Наши в Испании // [Electronic resource] URL : http://www.russpain.com/NISP/09–kak–is.htm

[21] Alas L. “Clarín”. La Regenta. Madrid : Espasa–Calpe, 1985. P. 742.

[22] Испанская народная поэзия. Cancionero español. М. : Радуга, 1987. 672 с. С. 223.

гвоздиком пробиты!). С XIII века в Испании было принято сочинять духовные стихи и распевать их на мотивы известных песен. Песнопение во славу Богоматери «Cancionero de Nuestra Señora» (1591), по указанию клира, нужно было исполнять на мотив частушки «Mi marido anda cuitado, yo juraré que está castrado» (Мой муж ходит печальный, клянусь, он кастрирован) [23]. Аргументом такого музыкального выбора служило следующее утверждение: нельзя отдавать дьяволу хорошие популярные мелодии, звучащие светло и жизнеутверждающе! Пусть на них ляжет лучше священное слово божие! Гремучая смесь такого восприятия и отношения ко всему божественному обязана своим существованием, возможно, трехсотлетней инквизиции (1481–1818), господствовавшей в Испании с особой изощренностью и жестокостью. Мрачная слава испанской инквизиции затмила злодеяния инквизиторов в других странах, оставив миру нарицательное имя, когда–то бывшее собственным, – Торквемада. Именно из этой эпохи пришли в русский язык известные словосочетания – испанский воротник [24], испанский сапог, испанский галстук – орудие казни через медленное удушение железным ошейником, а также аутодафэ. Почему же Инквизиция была столь беспощадной именно в Испании? Здесь имеют место сугубо принципиальные расхождения строя духа испанца и строя духа инквизиции, вытекающего из сущности средневекового миросозерцания, утверждавшего: земная жизнь не имеет цены, она представляет собой лишь подготовку к царствию небесному. Если испанец согласится с этим заявлением, он перестанет быть испанцем. Собственно, это и происходило. За время инквизиции с этой жизнью распрощались 32 тысячи человек. Три века инквизиции оставили зарубку и в языке, какую–то горькую ухмылку в душе языковой личности в сторону религии. Сегодня религия – лишь повод пообщаться, повеселиться, встретиться с друзьями и родственниками. Религиозных праздников – огромное количество, но никто понятия не имеет, что это за святые, в честь которых организуются грандиозные шествия. «Святых женского пола не меньше, чем мужского. В отличие от своих коллег–мужчин, чьи статуи в человеческий рост носят по улицам в коричневых, серых либо грязновато–белых одеяниях, причисленные к лику святых женщины предстают перед народными очами осененные томным очарованием беспомощности. Со слезами на глазах, бледные, но привлекательные, они появляются и плывут над головами толпы в небесно–голубых или лазурно–синих туниках, в белых вышитых золотом шалях и в переливающихся серебряных коронах с золотистым нимбом. В соответствующий день календаря "сантос" и "сантас" выносятся на прогулку во главе целой процессии днем или вечером. Их несут на носилках двенадцать крепких мужчин, за которыми частенько следуют фигуры Иисуса Христа и Святой Девы Марии [25]. Это игра, один из способов *disfrutar* – получать от дня сегодняшнего максимум удовольствия. К невзгодам надо относиться с юмором. Юмор сквозит во всех жанрах народного творчества и художественной литературы. Приведем в качестве примера народного остроумия и умения играть словами одну коплу: «Ninguno por cantar bien / hable mal de aquel que canta: / unos cantan lo que saben / y otros saben lo que cantan» [26]. (перевод: «Пусть никто не говорит плохо о том, кто поет хорошо: одни поют то, что знают, а другие знают, что поют»).

Экспансивный эгоцентризм испанского национального характера с его орнаментальной метафоричностью воплотился в различных вербальных явлениях. Язык – это и орудие, и результат, и память мыслительно–эмоционального и духовного творчества его носителей. Возможность постепенно познакомиться с феноменом оязыковления национально–культурных особенностей психики появляется уже с первых попыток погрузиться в стихию чужого для нас языка. Углубившись в страну вербально–духовных сокровищ, удивительных красот, шокирующих несоответствий, противоречий и неожиданностей языка, открыв океаны его образности, добравшись до вершин литературно–художественной поэтической магии, покорив их и им покорившись, вернуться назад нельзя.

---

[23] Гелескул А.М. Вступительная статья // Испанская народная поэзия. Cancionero español. М. : Радуга, 1987. С. 20.

[24] Изначально до того как стать инструментом пыток, испанский воротник был обязательным аксессуаром испанского мужского дворянского костюма. Это был стоячий воротник, который достигал подбородка, а его край украшался рюшем, который постепенно увеличивался и превратился в знаменитый гофрированный испанский воротник – "горгеру", чаще всего белого цвета. Этот воротник являлся первым признаком элегантности. Ему уделяли много внимания: крахмалили, подсинивали, плоили щипцами.

[25] По: Дрю Лоней. Эти странные испанцы URL: http://readr.ru/dryu–loney–eti–strannie–ispanci.html

[26] Испанская народная поэзия. Cancionero español. М. : Радуга, 1987. 672 с. С. 206.

Список использованной литературы

1. Alas, L. «Clarín». La Regenta. – Madrid : Espasa–Calpe, 1985. – 743 p.

2. Delibes, M. Cinco horas con Mario. – Moscú: Editorial Progreso, 1979. – 257 p.

3. Díaz–Cañabate, A. Paseíllo por el planeta de los toros. – Madrid : Alianza Editorial, 1970. – 180 p.

4. Díaz–Plaja, F. La exgeración de los españoles (Fragmento de «El español y los siete pecados capitales») / Fernando Díaz–Plaja // Борисенко И.И. Грамматика испанской разговорной речи с упражнениями. – М., 2000. – С. 182–183.

5. Fant Lars, M. Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado // Español actual. – № 43. – Madrid, 1985. – P. 5–26.

6. Fraga Iribarne, M. España en la encrucijada. – Madrid, 1976. – P. 16.

7. Ganivet, A. Idearium español. – Madrid., 1954. – P. 141. [Electronic resource] URL : http://bibliotecavirtual–pdf.blogspot.com/2011/09/angel–ganivet–idearium–espanol.html

8. Herrero, G. Las construcciones exclamativas–eco en español // El Español coloquial: Actas del I simposio sobre análisis de discurso oral, 23–25 de noviembre de 1994. – Almería: Universidad de Almería. – P. 123–146.

9. Izquierdo, M.A. Cuestiones gramaticales y desviaciones frecuentes // Lengua española para los medios de comunicación: usos y normas actuales. – Valencia : Tirant lo blanch, 2006. – P. 47–87.

10. Madariaga, S. Españoles de mi tiempo. – Barcelona, 1974.

11. Madariaga, S. Ingleses, franceses, españoles. – Madrid, 1931. – P. 133–134.

12. Marías, J. España inteligible. Razón histórica de las Españas. – Madrid : Alianza Editorial, 1985. – P. 421.

13. Morales, J.R. Españoladas. – Madrid : Editorial Fundamentos, 1987. – P. 22.

14. Sastre, Alfonso. La cornada: drama en un prólogo, dos actos y un epílogo. – Ediciones Abra, 1978. – 127 p.

15. Unamuno, M. de. Abel Sanchez http://es.wikisource.org/wiki/Abel_Sánchez_(1917)

16. Unamuno, M. de. España y los españoles. Madrid : Afrodisio Aguado. – Ediciones libreros, 1955. – P. 205.

17. Vigara Tauste, A.M. Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial / www.ucm.es/info/especulo/numero7/vig_como.htm

18. Гелескул, А.М. Вступительная статья // Испанская народная поэзия. Cancionero español. М. : Радуга, 1987. – 672 с. – С. 7–52.

19. Дрю, Лоней. Эти странные испанцы. – М. : Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 72 с.

20. Кузнецов, Н. Наши в Испании // [Electronic resource] URL : http://www.russpain.com/NISP/09–kak–is.htm

21. Хемингуэй, Э. Рог быка // [Electronic resource] URL : [http://lib.ru/INPROZ/HEMINGUEJ/r_rog_byka.txt_Ascii.txt]

УДК 81’373 + 81’42
ББК 81.432.1
М 619

А.Н. Минка, канд.филол. наук
(ТГПИ им. А.П. Чехова, Таганрог)

Особенности функционирования ФЕ с компонентом «цветообозначение» в художественном тексте

Статья посвящена выявлению особенностей фразеологических единиц с компонентом «цветообозначение» в английском языке. Особое внимание уделяется изучению функционированию данных ФЕ в тексте. Делается попытка выявить основные функции, выполняемые фразеологическими единицами данной группы в художественном тексте.

цветообозначение, фразеологическая единица, текст

Целью данной статьи является исследование ФЕ с компонентом «цветообозначение» и их функционирование в художественном тексте, так как именно в художественном пространстве проявляется их многозначность и выявляется многофункциональность. В результате контекстуального взаимодействия с элементами разных языковых уровней ФЕ с компонентом «цветообозначение» приобретают в тексте дополнительные семантические «приращения» или переосмысливаются по–новому.

Реализация значения у любой фразеологической единицы (далее – ФЕ), функционирующей в текстовом пространстве, осуществляется только в контексте. ФЕ, фигурируя в рамках текста, взаимодействует не только с окружающими ее лексическими единицами, но и со всем текстом. Изучение фразеологического контекста отразилось в работах А.В. Кунина, Н.А. Кирсановой, В.М. Мокиенко и других лингвистов. Фразеологический контекст определяется А.В. Куниным как «актуализатор, вычленяемый на основе сочетаемости фразеологической единицы с другими словами, соотнесенности со словом или присоединения относительно реализуемой в речи фразеологической единицы» [1].

О том, что семантика фразеологизмов, содержащих компонент цветообозначения, в последнее время привлекает пристальное внимание исследователей, говорит значительное количество диссертационных исследований, выполненных как в рамках одного языка, так и в сопоставительном ракурсе [2]. В нашей статье мы попытались подойти к исследованию английских фразеологизмов с компонентом «цветообозначение» с точки зрения тех функций, которые они выполняют в тексте.

ФЕ с компонентом «цветообозначение» составляют неотъемлемую часть текста, способствуют проявлению индивидуально–авторской эмоциональной оценки и формируют новые контексты. Функция воздействия выступает как одна из важнейших составляющих для формирования текста, что отражается на отборе и организации языковых средств и подчинено главной задаче – оказать максимальное воздействие на читателя. Использование ФЕ с компонентом «цветообозначение» способствует не только информативной функции текста, но и обеспечивают компрессию информации.

Представляет интерес тот факт, что созданию эффекта воздействия при введении ФЕ с компонентом «цветообозначение» способствуют такие выразительные свойства ФЕ, как **экспрессивность, эмоциональность, оценочность, образность,** и их способность создавать различные стилистические эффекты. Анализируя роль ФЕ в реализации коммуникативной установки в тексте, необходимо обратить

---

[1] Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. М., 1972, С. 13.

[2] Закиров Р.Р. Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в английском, русском и татарском языках : дис. … канд. филол. наук. Казань, 2003 ; Шевченко Е.В. Когнитивные аспекты фразеологических единиц, содержащих компонент «цвет», в современном английском языке : Дис. … канд. филол. наук. М., 2004 ; Завьялова Н.А. Фразеологизмы с компонентом цветообозначения как отражение японской, английской и русской языковых картин мира : дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007 ; Ли Аньфэн. Русские фразеологические единицы с цветовым компонентом на фоне китайской лингвокультуры : дис. … канд. филол. наук. М., 2009 ; Зольникова, Ю.В. Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира русского и немецкого языков : дис. … канд. филол. наук. Тюмень, 2010.

внимание на лингвистические характеристики ФЕ, так как именно они обеспечивают эффективность процесса коммуникации. Введение автором ФЕ в текст способствует выразительному описанию действия и выражению экспрессивной оценки описываемых фактов. Например: *Way I look at it – always some* ***black sheep in the family****. Always someone who`s got to be kept (A. Christie). «I should imagine this was very dark at night?» «Yes,* ***as black as pitch****,» I said (Dorothy Edwards).*

ФЕ, в особенности терминологического происхождения, заполняют пробелы в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование всех объектов окружающей действительности, и во многих случаях являются единственными обозначениями объектов, явлений, свойств, состояний и т.д.: *Dr. Adler surrendered his arm to the masseur, who was using* ***wintergreen oil*** *(Saul Bellow).* Ср.: **wintergreen oil** – масло грушанки. *So we went off to* ***the greenhouse****, crawled into the heating arrangement underneath, and played at the dark and dirty and unrestricted life of cave–men till we were heartily sick of it (*Kenneth Grahame. *Dream Days*). *You remember when I was so against letting Mrs. Partridge collect for* ***the Red Cross****, and I couldn`t say why (*A. Christie *The Body in the Llibrary). She pushed her* ***greens*** *around, took a bite, lost interest. Luther wiped his plate clean and honed in on hers. «You gonna eat that?» he asked* (J. Grisham. *Skipping Christmas*).

Рассматривая более подробно роль ФЕ с компонентом «цветообозначение» в тексте, необходимо отметить их участие в выполнении коммуникативной нагрузки. Коммуникативные интенции и установки ФЕ связаны с прагматикой речевого акта и с жанровыми особенностями текста. ФЕ указанной семантики способны выполнять коннотативную функцию и выражать иронию, положительную и отрицательную оценку: *«I think that* ***things look very black against him****,» said Poirot quietly. «You believe him guilty?» said Stonor sharply. «No. But I think he will find it hard to prove his innocence.» (A. Christie).* ФЕ *things look very black against him* передает отрицательную оценку, а уточнение истинной причины, почему дела обстоят плохо для героя, раскрывается во фразе *I think he will find it hard to prove his innocence.*

ФЕ *blue blood «голубая кровь»*, означающая высшее или аристократическое происхождение, используется для создания ироничного описания персонажа в следующем отрывке: *She was too good to work and had spent all of her adult life seeking social advancement in a town where there was none to be had. She had traced her ancestry to royalty in one of the old countries, and this had always impressed the coal miners in Danesboro, Kentucky.* ***With so much blue blood in her veins****, it had fallen her duty to do nothing but drink hot tea, play bridge, talk of her husband's money, condemn the less fortunate and work tirelessly in the Garden Club (*J. Grisham. *The Firm).*

В следующем отрывке приведен пример использования ФЕ с компонентом «цветообозначение» для создания комического эффекта: *He was a brilliant talker, and when he was arguing some difficult point he had a way of skipping from side to side and whisking his tail which was somehow very persuasive. The others said of Squealer that* ***he could turn black into white*** *(*G. Orwell. *Animal Farm).*

В зависимости от контекстуального окружения и семантики прилагательных, стоящих рядом с фразеологизмом, оценочный знак ФЕ с компонентом «цветообозначение» может меняться, проявляя либо положительную, либо отрицательную оценку: *The butler seems to me* ***a very clumsy red herring*** *(*A. Christie*). But she had no connection with the crime. If she were to be Sir Charles`s* ***successful red herring*** *– she could only be so dead (A. Christie). You made one little mistake, Monsieur Poirot,» Raynor told him with a sneer. «You underestimated my intelligence. I wasn't really taken in just now by your* ***ingenious red herring*** *about poor old Carelli. A man with your brains couldn't seriously have believed that Carelli – why, it won't bear thinking about. You see, I'm playing for big stakes. That piece of paper, delivered in the right quarters, means fifty thousand pounds to me. He leaned back. «Just think what a man of my ability can do with fifty thousand pounds (*A. Christie*).*

ФЕ выполняют прагматическую функцию, основанную на информировании и воздействии: *When I returned to Hobart Town, where drink was obtainable, I drank as of old. The same when I arrived back in Australia. On the contrary, when I sailed from Australia on a tramp steamer commanded by an abstemious captain, I took no drink along, and had no drink for the forty–three days' passage. Arrived in Ecuador, squarely under the equatorial sun, where the humans were dying of* ***yellow fever****, smallpox, and the plague, I promptly drank again – every drink of every sort that had a kick in it. I caught none of these diseases (London). She was roused from this sorrow of sentiment by a real affliction.* ***Scarlet fever*** *broke out in the parish (Collins).*

В силу своего природного экспрессивного потенциала, ФЕ становятся экспрессивным микроцентром текста, способным оказывать косвенное воздействие. В нижеприведенном отрывке наблюдается интенсификация в семантическом значении ФЕ ***in the pink*** *– в расцвете сил,* которая, с одной стороны,

усиливает значение фразы ***absolute abstinence,*** а с другой стороны, ее значение также усиливается сочетаниями ***physical condition*** и ***bulging with health****:Everybody had money, and everybody was treating. After the hundred days of hard toil and* ***absolute abstinence****,* ***in the pink of physical condition****, bulging with health, over–spilling with spirits that had long been pent by discipline and circumstance, of course we would have a drink or two (*J. London).

ФЕ с компонентом «цветообозначение» добавляют качественно новые характеристики предмету, состоянию, служат для формирования, расширения, завершения понятия: *On examination she found* ***the bruised flesh*** *fearfully* ***black and blue*** *(London).* В данном примере ФЕ *black and blue* служит для усиления значения в словосочетании *the bruised flesh.*

Рассмотрим еще один пример: *The bar opened at precisely eleven forty–five–three bars actually–and soon thereafter things got sloppy. Stanley Wiley would be the first to get smashed – he'd blame it on the loaded eggnog – and he'd stand on a box at the end of the conference table and deliver the same speech he'd given a week earlier at* ***the black–tie Christmas dinner****. Then they'd present him with a gift, a shotgun or a new sand wedge or some other useless souvenir that he'd practically cry over, then quietly give to a client months later (*John Grisham*. Skipping Christmas).*

В данном отрывке ФЕ ***the black–tie*** *(официальный)* выступает в качестве определения к понятию ***Christmas dinner*** *(Рождественский обед),* тем самым происходит уточнение семантического значения и формирование нового понятия – *официальный рождественский обед*. Еще один пример использования ФЕ для дифференциации понятия: *He was going to* ***a black–tie party****, and wanted to be sure to get a haircut, a massage, and a nap before he went out (D. Steel).* С помощью добавления ФЕ ***black–tie*** происходит уточнение вида вечеринки, а именно, что она носит официальный характер. В следующих отрывках ФЕ ***white–collar*** расширяет сферу своего употребления, дополняя значение существительных ***division*** и ***type***: *The Director smiled. «Locke is another story. He grew up a poor kid in Chicago and was running errands for old man Morolto by the time he was ten. He's been a hood all his life. Scratched his way through law school, and the old man sent him South to work with Anthony Bendini in* ***the white–collar–crime division*** *of the family. He was always a favorite of the old man.»* (Grisham). *You're assuming that you'll work, or practice, as you say, for forty years. That's a very precarious assumption. Just for fun, let's assume that within five years we bust up and indict you along with all of your buddies. And that we obtain convictions, and you go off to prison for a few years. They won't keep you long because you're* ***a white–collar type****, and of course you've heard how nice the federal pens are. But at any rate, you'll lose your license, your house, your little BMW. Probably your wife. When you get out, you can open up a private investigation service like your old friend Lomax. It's easy work, unless you sniff the wrong underwear.»*(Grisham).

Фразеологизмы терминологического характера обладают большими комбинаторными возможности в плане сочетаемости и образовании многокомпонентных словосочетаний: ***the white–collar–crime division, a white–collar type****.* Приведенные примеры свидетельствуют о существующей тенденции употребления данных фразеологических терминов, характерных для речи специалистов определенной профессиональной сферы.

ФЕ с компонентом «цветообозначение» в силу своего экспрессивного интенсионала указывают на степень переживаемых человеком чувств, реализуя семантическую валентность степени, интенсивности эмоционального состояния: *Selina Blake is the nicest woman imaginable. Her herbaceous borders are simply marvellous –* ***they make me green with envy*** *(*A. Christie*. The Body in the Library).* В данном примере значение прилагательного *marvellous* усиливается с помощью ФЕ ***they make me green with envy***, которая следует непосредственно за данной ЛЕ.

ФЕ выполняют функции усиления воздействия, привлечения внимания слушающего или читающего к определенным элементам текста: *My wife meant to come to town today, but she's put it off again, and how is a fellow to dine alone in a room with the looking–glasses covered, and nothing but a bottle of Harvey sauce on the side–board? I say, Lawrence, chuck your engagement and take pity on me –* ***it gives me the blue devils*** *to dine alone, and there's nobody but that canting ass Wetherall in the club* (Edith Wharton). *They went along the corridor which led to Simeon Lee`s room. On their left they passed an alcove which contained two marble statues, stalwart nymphs clasping their draperies in an agony of Victorian propriety.»They are not what is admired nowadays,» admitted Poirot. «But no doubt they cost much money in their time. They look better by night, I think. «Yes, one sees only a white glimmering figure.» Poirot murmured: «****All cats are grey in the dark!****»* (A. Christie). *«Pilar, now, seems so extraordinary self–possessed… I suppose it`s the Spanish blood? It`s all very odd, isn`t it?»«What is odd, madam?» «The way she turned up here,* ***out of the blue****!»*

(A. Christie). *Every year, on the first Saturday in June, the Count de Matigny sponsored a charity ball for the benefit of the Children's Hospital in Paris. Tickets for* ***the white–tie affair*** *were a thousand dollars apiece, and society's elite flew in from all over the world to attend* (S. Sheldon).

ФЕ оказываются коммуникативно необходимыми и в случае противопоставления понятий, признаков, качественных характеристик: *You have* ***an excellent heart****, my friend –* ***but your gray cells are in a deplorable condition*** *(A. Christie).* В данном отрывке выделяются и противопоставляются качества человека: ***an excellent heart*** (доброе сердце), но плачевное состояние маленьких серых клеточек (ума) **– *but your gray cells are in a deplorable condition.*** Рассмотрим еще один пример функционирования ФЕ с компонентом цветообозначения для противопоставления фактов: *A vision of the physician as he had seen him last flashed across his mind – big, jocund,* ***in the pink of condition****.* ***And now – dead*** *(A. Christie).* В данном примере загадочная и скоропалительная смерть физически здорового человека вызывает недоумение и подозрения у окружающих.

В тексте ФЕ данного вида выполняют функцию дублирования, цель которой заключается в повторе актуальной речевой информации: *It is* ***the brain, the little gray cells*** *(A. Christie).* В данном примере фразеологизм ***the little gray cells*** *(маленькие серые клеточки)* дублирует значение ЛЕ ***the brain*** *(мозги).* Зачастую ФЕ с компонентом «цветообозначение» включаются в текст для пояснения и усиления семантического значения лексических единиц. Для раскрытия значения в тексте ФЕ с компонентом «цветообозначение» уточняются другими ЛЕ, пояснительными словами или целыми предложениями: *So you see, we are all set for a happy Christmas.* ***A white Christmas****, too,» she added as she looked out of the window. «See?* ***It is beginning to snow*** (A. Christie). *»****Started to snow****,» he said «it`s going to be* ***a white Christmas*** *all right»* (A. Christie*). «What do you think he`s really up to, Uncle James?» «****Black market****,» replied James Davenant shortly. «****Building up large supplies of goods as to release at outrageous prices later on when we really begin to suffer shortages***» (Clarke). ФЕ ***white Christmas*** (Рождество со снегопадом) уточняется действием – *начал идти снег*. В результате соположения ФЕ и уточняющей фразы происходит экспликация внутренней формы (образной основы ФЕ), то есть раскрытие в тексте исходного образного представления или ситуации, которые явились основой для формирования ФЕ и мотивирующего значения (компонент ***white*** в составе данной ФЕ означает «снег»).

Нередко для уточнения понятия, выраженного ФЕ, включается пояснительное словосочетание или дополнительное предложение: *He propped himself up and tuned to the BBC World Service and was a minute late for the news. The only additional piece of information was of* ***a complete news blackout*** *from the island:* ***all telecommunications had been severed and the airport was closed*** *(Tom Stacey).*

ФЕ функционирует в тексте, вступая во взаимодействие с несколькими лексическими единицами одной тематической группы, которые могут относиться к разным языковым регистрам: *A strong force of* ***Blue–jackets*** *was dispatched to Regent`s park to take over the temporarily abandoned duties of the strikers.* ***Blue–jackets*** *were chosen in preference to land forces, partly on account of the traditional readiness of* ***the British Navy*** *to go anywhere and do anything, partly by reason of the familiarity of* ***the average sailor*** *with monkeys, parrots, and other tropical fauna, but chiefly at the urgent request of the First Lord of the Admiralty… (H. Munro).* ФЕ ***Blue–jacket*** *(матрос военного флота)* вступает во взаимодействие со словосочетаниями, относящимися к официальной и стилистически–нейтральной лексике **– *the British Navy, the average sailor***.

Кроме коммуникативной функции, ФЕ данного вида выполняют текстообразующие функции. ФЕ выступает как сигнал, который направляет внимание слушающего или читающего на следующую за ней информацию: *But I`m afraid – yes, afraid sometimes –* ***it all goes red*** *– I want to hurt her – to stick a knife into her, to put my dear little pistol close against her head and then – just press with my finger – Oh!* (A. Christie *Death on the Nile*). Текстовое окружение оказывает влияние на функции ФЕ, которые она выполняет в тексте. ФЕ выступает в качестве текстообразующего стержня, она как бы пронизывает собой весь микротекст, выполняя формирующую функцию в развертывании темы: *Let us be calm. Let us reflect. Let us reason. Let us – enfin! –* ***employ our little gray cells****! (A. Christie).* ФЕ включаются в перечислительные ряды для образования градации с целью выражения экспрессивного значения. На эффективность восприятия читателем похожих по семантике однородных членов перечислительного ряда нередко влияет позиция фразеологизма. Достаточно значимой в семантическом и эмоциональном плане является постановка ФЕ в конце ряда, что усиливает семантическое ядро всего микроконтекста.

ФЕ с компонентом «цветообозначение» могут взаимодействовать не только с отдельными ЛЕ на уровне текста, но с другими ФЕ: *Surely the whole thing is* ***clear as daylight****. The man`s* ***caught red–handed***

(A. Christie). *«He was handsome.» «Oh, a pretty man!» Dinah acceded warmly. «**Black as coal** and **bold as a fox**»* (A.E. Coppard).

ФЕ с компонентом «цветообозначение» метонимически и метафорически заменяют ЛЕ в тексте: *«The English are extraordinary fond of fresh air. Miss Estravados must have inherited that characteristic.» Stephen said, staring: «Why?»… «Because though it is to–day **extremely cold** – **the black frost** you call it (not like yesterday so mild and sunny) – Miss Estravados has just flung up her lower window sash* (A. Christie). *Let me build you **a drink**. Something new. They call it **a White Angel**,» he said, mixing one–half vodka, one–half gin, no vermouth* (T. Capote). Пояснение ФЕ – названия коктейля ***(a White Angel)*** происходит с помощью перечислительного ряда ингредиентов, необходимых для данного напитка. В тексте ФЕ с компонентом «цветообозначение» могут повторять актуальную речевую информацию, выступая в роли усиления и добавления: *I don`t think Mr. Pennington could do one, do you? He looks so desiccated and dyspeptic – **with no red blood** in him» (*A. Christie*. Death on the Nile)*. Так, в данном отрывке значение прилагательных ***desiccated and dyspeptic*** («*в подавленном состоянии, высушенный*») обобщается и усиливается с помощью ФЕ ***with no red blood***. *«We`re like that, we Lees. We **remember things for years** – brood about them, **keep them green** (A. Christie)*. В данном отрывке выражение *«помнить годами»* усиливается с помощью добавления ФЕ ***keep them green***.

ФЕ служат для раскрытия фоновой информации о человеке, не только о внешних данных, но и о его характере, финансовом и социальном статусе и т.д. *She's a daughter of the church too. **The black sheep** of the family (Woolf). They also gathered for coffee and doughnuts some mornings to discuss firm business and, occasionally, for a glass of wine in the late afternoon to celebrate a good month or an exceptionally large fee. It was for partners only, and maybe an occasional guest such as **a blue–chip client** or prospective recruit* (J. Grisham). *«I think she's **a blue blood** of some sort,» Mr. McDeere replied* (J. Grisham).

Подводя итог, отметим, что ФЕ с компонентом «цветообозначение» полифункциональны. В тексте ФЕ данного вида выполняют коммуникативную, прагматическую, текстообразующую и компенсаторную функции. Представляется перспективным изучение данных ФЕ не только в художественных, но и в публицистических текстах, что поможет более глубоко изучить влияние контекста на образование новых значений у ФЕ.

ФЕ данного вида в художественном пространстве выполняют ряд задач, связанных с организацией всего текста или отдельных его частей: способствуют организации текста; емко и эмоционально выражают значение, служат для концентрической подачи информации, помогая избежать чрезмерной усложненности высказывания; структурируют высказывание; передают основную коммуникативную идею; создают в художественном пространстве статистику и динамику повествования; воздействуют на получателя информации и эмоционально оценивают объект высказывания.

Список использованной литературы

1. Завьялова, Н.А**.** Фразеологизмы с компонентом цветообозначения как отражение японской, английской и русской языковых картин мира : дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.

2. Закиров, Р.Р. Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в английском, русском и татарском языках : дис. … канд. филол. наук. – Казань, 2003.

3. Зольникова, Ю.В. Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира русского и немецкого языков : дис. … канд. филол. наук. – Тюмень, 2010.

4. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. – М., 1972.

5. Ли, Аньфэн. Русские фразеологические единицы с цветовым компонентом на фоне китайской лингвокультуры : дис. … канд. фил. наук. – М., 2009.

6. Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии. М., 1990.

7. Шевченко, Е.В. Когнитивные аспекты фразеологических единиц, содержащих компонент «цвет», в современном английском языке : дис. … канд. филол. наук. – М., 2004.

УДК 81′367
ББК 81.432.1–3 + 81.411.1–3
Ш 125

Е.А. Шабашева, ст. преп.
(Балтийский федер. ун–т им. И. Канта,
Калининград)

Бинарная аксиологическая оппозиция в семантике фразеологизмов с компонентом «красный» в русском и английском языках

В статье рассматривается проблема оценки, содержащейся в семантике фразеологических единиц с цветовым компонентом в русском и английском языках. Выдвигается гипотеза, согласно которой оценочное значение цветообозначения «красный» представляет собой бинарную аксиологическую оппозицию, наличие которой является универсалией для каждого из исследуемых языков, а заполняемость оценочных смыслов частей оппозиции имеет национальную и культурную специфику.

аксиология, оценка, фразеология, цветообозначения, бинарная оппозиция

Аксиологические исследования, основной предметной областью которых являются понятия ценности и оценки, проводятся в различных гуманитарных науках, в том числе и в лингвистике. Они служат основой для изучения вопросов мировоззрения, культуры и моделей поведения отдельного человека и целых народов, в рамках определенного исторического периода и социального устройства.

Исследование оценочного значения, несомненно, представляет особый интерес на современном этапе развития языкознания. С лингвистической точки зрения языковая оценка определяется как выражение определенного отношения говорящего (субъекта оценки) к оцениваемому предмету или явлению (объекту оценки) с помощью различных фонетических, морфологических, лексико–фразеологических, синтаксических средств.

Описание аксиологической картины мира, системы ценностных ориентиров общества может быть проведено в рамках лингвокультурологического подхода. Изучение культурного концепта как «многомерной сети значений, которые выражаются лексическими, фразеологическими, паремиологическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами и речеповеденческими тактиками» [1], является способом познания ценностей, отраженных в языке в форме языковой оценки.

Как известно, ценностное отношение имеет место в том случае, когда предмет или явление считается объектом положительного или отрицательного интереса субъекта (для данного исследования больший интерес представляет разделение оценки именно на положительную и отрицательную, при этом не затрагиваются случаи нулевой оценки, зоны безразличного, когда предмет исключен из сферы интересов субъекта), т. е. можно сказать, что оценка имеет две противопоставленные друг другу области значений – «хорошо» и «плохо», «+» и «–».

Понятия «хорошее» и «плохое» выделяются среди других категорий чрезвычайной разноплановостью своих связей и функций. Оценочное слово имеет отношение к действительным свойствам объектов, их соответствию или несоответствию норме (существующей или идеальной), вызываемым ощущениям при восприятии объектов (приятному или неприятному).

Исходя из принципа полярности оценки, в нашем исследовании была выдвинута рабочая гипотеза, согласно которой оценочное значение цветообозначений может представлять собой бинарную оппозицию, включающую в себя семы положительной и отрицательной оценки (при этом между ними может располагаться зона нейтрального, которая не исследуется в данной работе). Мы полагаем, что бинарная сущность оценки цветообозначений является универсалией для русского и английского языков. Направленность же оценки, заполняемость оценочных смыслов каждого отдельного цветообозначения является национально–специфичным. Поскольку каждая культура формирует свою уникальную систему ценностей, раскрывается большой потенциал для выявления представленности ценностных ориентаций в языковой картине мира носителей русского и английского языков.

---

[1] Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. С. 113–114.

В качестве примера объекта для изучения общего и специфичного в бинарной семантике оценки в двух языках нами были выбраны фразеологические единицы (ФЕ) с цветокомпонентом «красный», являющимся одним из наиболее значимых и употребляемых в обеих изучаемых культурах.

Используя метод фразеологического моделирования, можно выстроить логико–семантические и мотивационные модели образования цепочек значений цветокомпонента с целью объяснения процесса образования положительной или отрицательной оценки ФЕ с цветокомпонентом, ценностного отношения к определенному цвету носителями русского и английского языков.

При анализе оценки, содержащейся во ФЕ с цветообозначениями, следует учитывать такую особенность оценки в естественном языке, как асимметрия между положительной и отрицательной зонами. Оценочные значения в противоположных зонах во многих случаях не предполагают образования противоположных антонимических пар: «Аксиологическое сравнение не предполагает с необходимостью, что сопоставляемые объекты должны иметь между собой нечто общее» [2].

В русском языке положительная оценка красного цвета связана с древними значениями этого слова, выражающими различные положительные характеристики [3]: «красивый, прекрасный»: *красная девица* – красивая молодая девушка, *красные ворота* – большие красивые ворота (это выражение сохранилось как имя собственное – название остановки метро в Москве), *красный двор* – богатый, красивый двор; так еще в XIX веке назывался главный большой двор перед фасадом; *Красную жену не в стенку врезать – не картинка*.

Это значение развивается в значение «нарядный, модный, щегольской»: *красный каблук (устар.)* – щеголь (красные каблуки в VIII веке считались отличительной приметой щегольского костюма; позднее сочетание «красные каблуки» вошли в поговорку как обозначение «петимеров» – молодых щеголей, озабоченных одними нарядами и светскими успехами (Б.В. Томашевский. Примечания к роману А.С. Пушкина «Арап Петра Великого»), *продавец в красных сапожках ходит* – щеголяет; *Краснее красна не вырядишься. Не всякий умен, кто в красно наряжен.* Как видно из примеров, это значение обладает оттенком пренебрежения, осуждения.

Также архаичным значением цветообозначения «красный» являются:

– «лучший, высшего качества»: *красная рыба* – рыба из семейства осетровых (белуга, осетр, севрюга и др.), самые крупные жирные бескостные сорта рыб, *красный зверь* – зверь наиболее ценный для охотников (медведь, волк, лось, лисица и др.), *красная дичь* – лучшая болотная дичь (пегас, вальдшнеп, глухарь и др.), *красная изба* – чистая, белая, то есть с трубой, с изразчатой печью и красными, косящатыми (не волоковыми) окнами и рамами, *красная пшеница* – озимая пшеница, которая по своей белизне и нежности предпочитается яровой (кубанке);

– «парадный, праздничный, почетный»: *красный угол* — наиболее почетное, торжественное место в избе (в русских избах красным углом называли внутренний угол дома, где помещались стол и иконы; сюда сажали самых уважаемых и дорогих гостей), *красная доска* – доска почета с именами и фотографиями лучших производственников, ударников, *красное крыльцо* – переднее, парадное, приемное; *Просим на избу: красному гостю и красное место! Первому гостю первое место и красная ложка;*

– «богатый, в достатке»: *красная пора* – раздолье, избыток, довольство, *краснование* (диал. Перм.) – счастливая жизнь в достатке; *Жить в добре да в красне хорошо и во сне.*

Положительная оценка цветообозначения «красный» выражена в русском языке в большом количестве паремий, участвующих в образовании концептуальной области «приятный, правильный, соответствующий ситуации»: *На людях и смерть красна. Не красна изба углами, красна пирогами, хлебосольством. Игра расчетом красна. Весело пожить, а красно умереть. Дело толком красно.*

Цветообозначение «красный» участвует в вербализации концепта «умение хорошо говорить, красноречие»: *красное словцо* – остроумное меткое выражение; яркие выразительные слова, красноречие, *краснослов:* 1) (диал. Олон.) – красиво, хорошо говорящий человек; 2) (Волог.) – болтун; *Сказал красно, по избам пошло; а смолчится, себе пригодится. Красно говорит, а слушать нечего. Красную речь красно и слушать. Ради красного словца не пожалеешь и родного отца. Красное словцо не ложь.*

---

[2] Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики 1982. М.: Наука, 1984. С. 11.

[3] Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико–семантической группы. На основе прилагательных–цветообозначений русского языка. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1986. С. 163 ; Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. С. 58–67.

Концептуальное значение «важный, основной» вербализируется в русском языке в следующих ФЕ: *красный день календаря* – праздничный, знаменательный день, *проходить красной нитью* – являться основным, главным, ведущим в чем–либо, насквозь пронизывать что–либо (эта ФЕ, по свидетельству В.М. Мокиенко, является результатом интернационального сотрудничества на «морской» основе. Этот оборот встречается во многих современных европейских языках. С 1776 г. приказ британского адмиралтейства обязывал вплетать во все канаты государственного английского военного флота одну красную нить. Это был знак того, что и сам канат, и судно – государственные, а не частные. Невозможно было отрезать от такого каната ни малейшего кусочка, чтобы это не было обнаружено, «отмотать» же эту красную нить можно было, только размотав весь канат [4].

Красный цвет символизирует огонь, пламя, с чем связано появление ФЕ с отрицательной оценкой со значением «огонь, пожар, поджог»: *пустить красного петуха* – совершить поджог, устроить пожар, *красный обоз* – о веренице пожарных машин.

Красный цвет также ассоциируется с кровью, кровопролитием. Надо отметить, что в русском языке до XVIII века такого значения у прилагательного «красный» не было – по всей вероятности, это связано с тем, что в данный период еще весьма ощутима внутренняя форма этого слова (красный – «красивый, прекрасный»). Логично предположить, что сохраняющееся в семантической структуре слова этимологическое значение «красивый» находится в определенном противоречии с той коннотативной направленностью, которую индуцирует представление о крови, однако по мере формирования у слова «красный» качеств слова–доминанты ряда, главное среди которых – способность передачи некоего абстрактного цветового видения, слово «красный» приобретает этот компонент значения. Это значение слабо представлено во фразеологии русского языка и может быть обнаружено в сравнительном обороте *красный как кровь.*

В Европе красный цвет получил значение символа восстания народа против тирании монархии начиная с 1789 года. В 1832 и 1848 годах красный цвет был цветом восставших во Франции и Германии революционных масс, участвовавших в буржуазно–демократической революции. А с 1871 года после Парижской коммуны, красный цвет становится символом пролетарского международного революционного движения. Именно как таковой его принимают русские революционеры, а с 1898 года красное знамя становится партийным знаменем РСДРП [5]. После Великой Октябрьской революции в России слово «красный» приобрело значение «советский, коммунистический»: *Красная Армия* – название Советской Армии с 1918 по 1946 год *красное знамя* – символ пролетарской революции, красный колпак – символ революционности (в 1789 году во Франции острая красная шапка марсельских повстанцев служила символом революционных партий), *красная суббота* – образное наименование субботы, в которую проводился Всесоюзный коммунистический субботник.

Сегодня символику красного цвета используют террористы, революционеры разного толка, коммунисты: террористическая организация «Красная Армия» – в Германии, «Красные бригады» – в Италии, «красные кхмеры» – в Кампучии и т.д.

По результатам социологического опроса, в современном российском обществе преобладает отрицательная оценка деятельности коммунистов, так что данное значение цветообозначения «красный» в современном русском языке также можно считать отрицательным.

Физиологически красный цвет среди прочих цветов привлекает внимание человека прежде всего, в связи с чем он используется как знак, предупреждающий об опасности, как знак запрета, тревоги, и, соответственно, вербализирует концепт «опасность, тревога, запрет»: *Красная книга* – реестр редких видов животных и растений всего мира, находящихся на грани исчезновения, *зажечь красный свет* – запретить какую–либо деятельность, поставить преграду, *красная карточка* – карточка красного цвета, показывая которую судья предупреждает игрока о нарушении им правил игры и запрещает ему дальнейшую игру.

В русском языке нами также были выявлены паремии, свидетельствующие о негативном значении красного как цвета, предпочитаемого дураками: *Рад, как дурак, красной шапке. Рад дурак красному. Дурак любит красно, солдат любит ясно.*

Красный цвет в европейской культуре является символом жизненных сил, энергии, мужского начала, это цвет Марса, цвет воинов, мужественности (в древней Ирландии, например, воинов называли

---

[4] Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии. М.: Высшая школа, 1990. С. 115.

[5] Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. М.: Центрополиграф, 2007. С. 389.

«красные» – Ruadh [6]. В связи с этим цветообозначение «red» в английском языке объективирует концепт «полный сил, энергичный»: *red–blooded* – spirited and vigorous (воодушевленный, полный сил).

Цветообозначение «red» также участвует в вербализации концептуальной области «торжественный, праздничный, особый», которая оценивается как положительная: *lay out the red carpet* – welcome someone with considerable ceremony (оказывать кому–либо торжественный прием, «расстелить красный ковер»), *a red–letter day* – of special significance, memorable (from the convention of marking holy days in red letters in Church calendars) (особый, важный, знаменательный день; первоначально дни церковных праздников в английской культуре отмечались в календаре красным).

Метонимический перенос «красный цвет кожи лица» → «психическое или физиологическое состояние человека» стал основой для образования ФЕ английского языка, участвующих в вербализации таких концептов, как:

– «агрессия, злость»: *to see red* – experience a sudden feeling of anger (разозлиться, разъяриться), *red rag* – something that provides anger(красная тряпка, что–либо, провоцирующее гнев), *to be like a red rag (BrE) a red flag (AmE) to a bull* – to be likely to cause uncontrollable anger (как красная тряпка для быка, быть причиной неконтролируемой злости), *red–faced* – flushed with anger or embarrassment (покрасневший от гнева или смущения), *rednecked (U.S.)* – angry, aggressive (злой, агрессивный), *red–mad (Scots)* – furious (в ярости), *red–wood (Scots)* – furious, mad with rage (вне себя от ярости), *red headed white guy* – a person who gets mad and goes nuts (сумасшедший от злости). Объяснить это значение можно с помощью некоторых физиологических данных: в момент ярости перед глазами человека действительно может стоять красная пелена, так как эта сильная эмоция вызывает резкий выброс адреналина в кровь, происходит быстрый прилив крови к голове, воздействие на органы зрения, покраснение лица, шеи человека;

– «пьянство, кутеж»: *to paint the town red* – to have a noisy good time, as by visiting bars, night clubs, etc. (шумно развлекаться, кутить), *Admiral of the Red* – a person who is fond of wine and whose face and nose are red (пьяница), *red flight* – a red flight is when someone drinks red wine and gets drunk to the point where it feels like they're flying in the air (состояние сильного алкогольного опьянения), *red cupper* – a person who spends most of his free time partying and getting drunk («прожигатель жизни», любитель повеселиться и выпить);

– «темпераментный, несдержанный, горячий»: *red–headed* – excitable, impetuous, hot–tempered (возбудимый, темпераментный), *red–headed (Scots)* – fiery–tempered (с взрывным характером, горячий); здесь можно отметить метафорическое значение прилагательного «red» – свойство раскаленных предметов (имеющих при этом красный цвет или красноватый оттенок) переносится на описание качеств характера человека;

– «смущение, стыд»: *red–faced* – flushed with embarrassment or anger (красный от смущения или злости), *give someone a red face* – to make someone visibly embarrassed (заставить кого–то покраснеть, смутить кого–либо), *one's ears are red* – to be red with embarrassment (зардеться от смущения).

Красный как символ телесного, земного часто связывается с физической стороной отношений, страстью, сексуальностью, и в английском языке он вербализирует концептуальную область «проституция, страсть, порок»: *red–light district* – a district with a large number of brothels (район красных фонарей), *red light (red lamp (coll.), red lighterie (sl.), red–light joint)* – a brothel (публичный дом), *red lighter (red –light sister) (sl.)* – a prostitute (проститутка), *red hot (red–hot mam(m)a) (sl.)* – an attractive and affectionate young woman (сексапильная страстная молодая женщина), *red in the comb (sl.)* – lustful, passionate (похотливый, страстный).

Во многих культурах, как уже отмечалось, существует связь между огнем и красным цветом. В английском языке эта связь подкрепляется существованием таких выражений, как red–hot – раскаленный докрасна, red coals – красные угли, fiery red – огненно красный (ср. также название наиболее популярных в Австралии спичек – «Redheads» – «Красные головки») [7]. Во многих европейских языках красный петух символизирует огонь, пожар: *red cock (Scots)* – a fire set by a fire–raiser (поджог), *red–cock–crawing (Scots)* – fire–raising (поджог), *red ruin* – destruction through fire (разрушение вследствие пожара).

---

6 Обухов Я.Л. Символика цвета [Электронный ресурс] // Журнал практического психолога. URL: // www.zipsites.ru/books/simvolika_tsveta/ (дата обращения: 11.09.2011).

[7] Wierzbicka A. The Meaning of Colour Terms and the Universals of Seeing // Semantics: Primes and Universals. Oxford– New York: Oxford University Press, 1996. P. 315.

Красный также является цветом крови, отсюда очевидно, что цветообозначение «red» вербализирует в английском языке концепт «кровавый, окровавленный», который часто соприкасается с областью «преступный, пойманный на месте преступления»: *red–handed* – l) having hands red with blood (с окровавленными руками); 2) in the act of committing crime or misdeed (застигнутый на месте преступления), *to catch red–handed* – apprehend someone in the course of wrong–doing (поймать кого–то с поличным, на месте преступления) *red–wat (Scots)* – wet with blood (пропитанный кровью).

Как и во многих языках, в том числе в русском, красный цвет в английском языке символизирует тревогу, запрет, опасность: *red light* - warning signal (сигнал опасности), *red alert* – the final stage of an alert; attack by enemy seems likely (крайняя степень опасности), *red triangle* – a form of danger sign (красный треугольник, форма сигнала об опасности), *Red Data Book* – a compilation published by the U.N. of plant and animal species considered in danger or extinction (Красная книга, список видов животных и растений, находящихся на грани вымирания), *Red List* – a government list of dangerous objects (составляемый правительством список опасных объектов), *red route* – a road in a city of Britain, esp. in London, where all vehicles are forbidden to park (дорога в городе Великобритании, особенно в Лондоне, где запрещено парковаться всем транспортным средствам).

Красный цвет как наиболее яркий и привлекающий внимание использовался в цвете чернил для записей должников, поэтому в английском языке цветообозначение «red» участвует в вербализации концепта «убыточный, в долгах, банкрот»: *be (remain) in the red* – in debt (в долгах), *move into (return to, etc.) the red* – to become overdrawn (стать убыточным, превысить остаток счета).

С традицией исправлять ошибки, рецензировать текст красным связаны также ФЕ английского языка *to red–pencil* – censor, correct, etc. with a red pencil, or as if with one (исправлять, подвергать цензуре), *to redline* – cross an item off a list (вычеркивать из списка).

Концепт «коммунистический, революционный» представлен в английском языке следующими ФЕ с компонентом «red» (причем в большинстве своем данные выражения имеют пейоративно–насмешливый характер): *redbaiting* — the act of baiting someone as a red (Communist), often in a malicious way (высмеивание кого–либо за его приверженность коммунизму), *redbaiter* – one who redbaits (человек, высмеивающий коммунистов), *better red than dead* – expression used during the Cold War by some people opposed to nuclear weapons, meaning that it would be better to be controlled by a Communist government than to be killed in a nuclear war («лучше быть красным, чем мертвым», выражение, возникшее во время холодной войны и используемое противниками ядерного оружия, означающее, что лучше попасть под власть коммунистического правительства, чем погибнуть в ядерной войне, по принципу «из двух зол выбирают меньшее»).

Для обозначения коренных жителей Северной Америки в английском языке используются расовые термины, указывающие на цвет кожи: *red bones* – indigenous Americans, mostly Cherokees, Seminoles and Fox tribes (коренные американцы, преимущественно из племен Чероки, Семинолы и Фокс), *red nigger* – a derogatory term for an American Indian (оскорбительное название североамериканских индейцев), *red people* – skin color term for a native American or other native of North America (коренные американцы), *redskin* – a North American Indian (североамериканский индеец).

В результате проведенного анализа можно заключить, что красный цвет, имея бинарную природу в двух исследуемых языках, оценивается как положительный в русскоязычной фразеологии (было выявлено восемь областей положительной оценки («красивый, прекрасный», «нарядный, модный», «лучший, высшего качества», «парадный, праздничный, почетный», «приятный, правильный», «умение хорошо говорить, красноречие», «богатый, в достатке», «важный, значимый») и пять – отрицательной («запрет, опасность», «пожар, поджог», «кровавый, кровопролитный», «коммунистический», «предпочитаемый дураками»). В английском языке красный цвет во фразеологии в основном имеет отрицательную оценку, что подтверждается одиннадцатью выявленными областями («агрессия, злость», «пьянство, кутеж», «темпераментный, несдержанный, горячий», «смущение, стыд», «проституция, страсть, порок», «поджог, пожар», «отрицательное отношение к индейцам Северной Америки», «кровавый, окровавленный», «коммунистический», «убыточный, в долгах», «опасность, запрет, тревога»), при том, что положительно оцениваемых областей всего два («красота, здоровье, жизненные силы» и «торжественный, праздничный, особый»). Таким образом, красный цвет, являясь одним из основных и значимых в концептуальной картине мира носителей английского и русского языков, имеет различные полюса оценки во фразеологии данных языков.

Список литературы

1. Алимпиева, Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико–семантической группы. На основе прилагательных–цветообозначений русского языка. – Л. : Изд–во Ленинград ун–та, 1986. – 176 с.

2. Арутюнова, Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. 1982. – М. : Наука, 1984. – С. 5–23.

3. Бахилина, Н.Б. История цветообозначений в русском языке. – М. : Наука, 1975. 288 с.

4. Данные социологических опросов в России. URL: // http://bd.torm.ru/report/map/articles/chernyakov/0904020 (дата обращения: 02.06.2011).

5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

6. Мокиенко, В.М. Загадки русской фразеологии. – М. : Высшая школа, 1990. – 160 с.

7. Обухов, Я.Л. Символика цвета // Журнал практического психолога. – URL: // www.zipsites.ru/books/simvolika_tsveta/ (дата обращения: 11.09.2011).

8. Похлебкин, В.В. Словарь международной символики и эмблематики. – М. : ЗАО Центрополиграф, 2007. – 543 с.

9. Черных, П.Я. Историко–этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. М. : Русский язык, 1999. – Т. I. – 624 с. Т. II. – 560с.

10. Wierzbicka, A. The Meaning of Colour Terms and the Universals of Seeing // Semantics: Primes and Universals. Oxford – N. Y. : Oxford University Press, 1996. – P. 287–334.

Раздел III

Формирование лингвистической и профессиональной компетенции у студентов языкового вуза

УДК 803.0
ББК 81.432.4
А 471

М.Г. Алексеева, канд. филол. наук
В.А. Фролова, канд. филол. наук
(Чувашский ГПУ им. И.Я. Яковлева, Чебоксары)

Некоторые вопросы построения курса «Основы теории второго иностранного (немецкого) языка» на факультете иностранных языков

В данной статье представлен краткий обзор построения и ведения курса «Основы теории второго иностранного языка»: он изучается на последнем этапе освоения второго иностранного языка, где систематизируются полученные практические и теоретические знания в области современного языка. Курс проводится в виде лекционных и практических занятий, содержание которых подробно описывается в предлагаемой статье. Курс охватывает общие сведения из области истории языка, фонетики, грамматики, лексикологии, стилистики и дидактики современного немецкого языка.

основы теории второго иностранного языка, история немецкого языка, фонетика, грамматика, лексикология, стилистика современного немецкого языка, дидактика, обучение немецкому языку как второму иностранному

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (М., 2006) в рубрике «Требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ по направлению подготовки дипломированного специалиста 031200 – Лингвистика и межкультурная коммуникация» указывается на то, что дисциплина «Основы теории второго иностранного языка» относится к разряду общих гуманитарных и социально–экономических дисциплин и является составной частью национально–регионального (вузовского) компонента. Поскольку в государственном стандарте нет единых требований к структуре и содержанию данной дисциплины, то последние определяются факультетом и конкретизируются преподавателем, читающим лекции по этой дисциплине.

При разработке данного курса мы опирались на концепцию, предложенную Н.Н. Прокопьевой [1] Поскольку к пятому году обучения студенты уже прослушали курсы лекций по всем теоретическим дисциплинам первого иностранного языка, суть нашего подхода состоит в обобщении уже имеющихся у студентов знаний по общим вопросам из истории германских языков, лексикологии, грамматики и стилистики, а также в рассмотрении языковых явлений с позиции предотвращения межъязыковой интерференции. Расположение частей этого теоретического курса относительно друг друга обусловлено порядком их изучения на 3–4 курсах.

Курс «Основы теории второго иностранного языка» рассчитан на 40 аудиторных часов, из которых 20 часов отводится на лекции и 20 часов на лабораторные, то есть семинарские занятия.

Основными задачами данного теоретического курса являются:

– **расширение** нормативных сведений о втором иностранном языке;

– **приобретение** и **систематизация** знаний основ теории второго иностранного языка;

– **совершенствование** профессионально–педагогической подготовки будущих учителей иностранно языка: студенты должны приобрести, таким образом, основные сведения из истории немецкого язы-

[1] Прокопьева Н.Н. Основы теории второго иностранного языка (немецкий язык) : учеб программа. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. 12 с.

ка, лексикологии, стилистики, теоретической грамматики и теоретической фонетики немецкого языка; научиться анализировать конкретный языковой материал в сопоставлении его с родным и первым иностранным языком.

Дисциплина «Основы теории второго иностранного языка» может включать в себя, с нашей точки зрения, следующие разделы:

1. Языковая ситуация в Германии и немецкоязычных странах.
2. Основные сведения из истории немецкого языка. Становление немецкого национального языка.
3. Фонемная система немецкого языка. Элементы просодии.
4. Пути обогащения словарного запаса немецкого языка: словообразование.
5. Пути обогащения словарного состава немецкого языка: изменение значений слов, заимствования.
6. Основные сведения из курса теоретической грамматики немецкого языка. Части речи и их классификация.
7. Основные сведения из курса теоретической грамматики немецкого языка. Семантико–структурные классы глаголов. Категории глагола.
8. Основные сведения из курса теоретической грамматики немецкого языка. Грамматические категории существительного.
9. Некоторые синтаксические понятия: типы и виды предложения в немецком языке; средства выражения отрицания; расположение частей сказуемого; глагольная рамка.
10. Использование морфологических средств в стилистических целях. Использование синтаксических средств в стилистических целях.

Прежде чем остановиться подробнее на каждом из разделов дисциплины, следует сказать, что первые восемь разделов представляются нам наиболее важными, изучение двух последних может проходить более схематично, часть материала может быть проработана студентами самостоятельно.

В первом разделе дисциплины описываются формы существования (или страты) немецкого языка в Германии и нескольких немецкоязычных странах: Швейцарии, Австрии, Люксембурге. Проводится сравнительный анализ стратов, то есть устанавливаются сходства и различия во взаимодействии стратов – литературного языка, обиходно–разговорного(–ых) языка(–ов) и диалектов – в вышеперечисленных странах [2]. Одной из задач лекции, посвященной этой теме, является демонстрация вариативности немецкого литературного языка, существование его нескольких национальных вариантов. Важным нам также представляется знакомство студентов с диалектным богатством Германии, тем более что на практических занятиях по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения на втором иностранном языке (немецкий язык)» этому вопросу обычно уделяется недостаточно внимания. На семинарском занятии студентам предлагается ряд небольших заданий, например: сравнить варианты одного и того же текста между собой (первый вариант представлен на швейцарском диалекте – Schwyzertütsch, второй вариант – на швейцарском национальном варианте немецкого литературного языка – Schweizerhochdeutsch, третий вариант – на литературном языке Германии – Binnendeutsch); установить в тексте австрицизмы и несвойственные немецкому литературному языку грамматические формы; попытаться перевести текст с люксембургского языка на немецкий язык. Студентам можно также предложить самостоятельно проделать тест на определение того, на каком из диалектов Германии звучат высказывания [3].

Второй раздел, посвященный основным сведениям из истории немецкого языка, начинается с повторения известного студентам по истории английского языка материала – с некоторых особенностей германских языков (германского передвижения согласных или закона Я. Гримма, закона Вернера, западногерманской геминации согласных и др.). Далее дается общая характеристика периодов развития немецкого языка. Основное же внимание и на лекционном, и на семинарском занятии уделяется следующим фонетическим явлениям из истории немецкого языка: второму (древневерхненемецкому)

---

[2] Арсеньева М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьева Л.Н. Введение в германскую филологию : учеб. для филол. фак–ов. М. : ГИС, 2000. С. 298–305 ; Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Теория немецкого языкознания : учеб. пособие для студентов лингвист. ун–ов и факультетов ин. языков высших пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. С. 311–317 ; Зиброва Г.Е. Так говорят по–немецки в Австрии и Швейцарии. М. : Высшая школа, 1995. С. 6–16 ; Клюева Т.В. Швейцария. Люксембург. Лихтенштейн : учеб пособие по страноведению на немецком языке. М. : НВИ–Тезаурус, 2002. С. 29–33, 68–73 ; Филичева Н.И. Немецкий литературный язык. М., 1992.

[3] Тест, как и карту распространения немецких диалектов, можно найти на сайте: http://www.ftd.de. Примеры диалектных атласов, информация об отдельных диалектах Германии находится на следующих сайтах: http://www.diwa.info/main.asp http://www.uni–marburg.de/fb09/dsa, http://www.ins–bremen.de

передвижению согласных, первичному и вторичному умлауту, преломлению, аблауту и развитию согласных, не участвующих во втором передвижении, например /z, ʃ, v/. Мы намеренно не затрагиваем в этом разделе морфологические и синтаксические изменения в истории немецкого языка (например, развитие системы склонения и спряжения, развитие аналитических форм глагола). Звуковая оболочка наиболее наглядно показывает преобразования, которые претерпевает слово, второе верхненемецкое передвижение позволяет увидеть обучаемым то общее, что имели и имеют английский и немецкий языки. Анализ причин, вызывающих умлаут и преломление, помогает студентам понять некоторые аспекты флективной и словообразовательной систем современного немецкого языка. А сведения, например, из истории развития фонемы /ʃ/ объясняют особенности современного написания этой фонемы – тремя символами [4]. Подтему «Становление литературного немецкого языка» студенты, как правило, изучают самостоятельно и готовят ряд докладов по следующим вопросам: особенности героического и куртуазного эпоса, рыцарская любовная лирика в средневерхненемецком периоде, реформация и деятельность Мартина Лютера, формирование немецкого литературного языка в нововерхненемецком периоде, деятельность братьев Гримм и их вклад в развитие германского языкознания [5].

Третий раздел описываемого теоретического курса также начинается с повторения пройденного студентами в рамках дисциплины «Теоретическая фонетика английского языка» материала: в общих чертах здесь обсуждаются задачи фонетики и фонологии, их методы, некоторые понятия фонологии – звуки языка, фонемы, аллофоны, фонологические оппозиции по системе Н.С. Трубецкого.

Затем студенты знакомятся с системой гласных и согласных фонем немецкого языка, с признаками, которые лежат в основе их классификации и систематизации. Особое внимание уделяется, во–первых, спорным вопросам, касающимся фонологического статуса некоторых немецких фонем, например, дифтонгов, вокализованного /ɐ/, нейтрального /ə/, аффрикат, согласных фонем /h, ç, x, h/. Во–вторых, на практическом занятии некоторое время отводится на сравнение вокализма и консонантизма немецкого и русского языков для того, чтобы обучаемые получили представление о звуках немецкого языка, постановка которых вызывает затруднения у русскоязычных учащихся, например, /y:, y, e:, ø:, œ, h, h, R, ɐ/. На семинарском занятии студенты занимаются также поиском отличий в реализации гласных и согласных фонем немецкого и русского языков (например, *бригадир – Brigadier, октябрь – Oktober, лаборатория – Laboratorium, театр – Theater*), знакомятся и применяют на практике правила немецкого словесного морфематически связанного ударения [статьи по вокализму и консонантизму].

Четвертый и пятый разделы тесно связаны друг с другом, так как оба посвящены способам обогащения словарного состава немецкого языка. ***Четвертый раздел*** дисциплины описывает основные виды словообразования: деривацию, словосложение, образование сложнопроизводных и сложносокращенных слов. В случае с деривацией необходимо, на наш взгляд, обратить внимание обучаемых на следующие моменты:

– на суффиксальное словопроизводство существительных немецкого языка, а именно на корреляцию исконно немецких и заимствованных суффиксов с родом существительного;

– на префиксально–суффиксальные дериваты и их анализ по методу непосредственных составляющих;

– на потенциал имплицитного словопроизводства, прежде всего на субстантивацию, вербализацию и адъективацию. Определению эксплицитного vs. имплицитного вида словопроизводства уделяется особое внимание на практическом занятии. Как показывает практика, студенты не всегда четко различают безаффиксальные (*Aufbau, m, f Kleine, m, f Gelehrte*) и аффиксальные дериваты (*Gebirge, bebrillt*).

При изучении словосложения приводятся логико–семантическая / синтаксическая классификация композит (определительные, соединительные или связочные сложные слова и сложносинтаксические слова) и структурная классификация (собственно сложные слова, несобственно сложные слова и сдви-

---

[4] Арсеньева М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьева Л.Н. Цит. раб. С. 61–67, 246–251, 264–266, 272 ; История немецкого языка : метод. материалы для студентов заочного отделения / сост. И.Л. Малова Нижний Новгород : НГЛУ, 1997. С. 3–7 ; Москальская О.И. История немецкого языка : учеб пособие для студентов лингв. ун–ов и фак–ов ин. языков высших пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. С. 20–33, 46–48, 66–69, 72–76, 167–171, 216 ; Филичева Н.И. История немецкого языка : учеб пособие для студентов филол. и лингв. фак–ов высших учеб. заведений. М. : Академия, 2003. С. 10–29, 145–167, 204–232, 240, 285–291.

5 Ялышева А.П. Якоб Гримм и его вклад в развитие германистики // Теория и практика описания языковых единиц : межвуз. сб. науч. трудов к 80–летию проф. А.Т. Кукушкиной. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. С. 273–282.

ги), рассматривается особый случай определительных сложных слов – бахуврихи или притяжательные сложные слова, возникшие вследствие метонимического переноса. На практическом занятии студентам предлагается выделить непосредственные составляющие сложных слов, определить семантические и структурные отношения между конституентами сложных слов.

При описании сложнопроизводных слов особый акцент делается на их «происхождении» от словосочетания, на примерах показывается разница между сложными и сложнопроизводными словами.

В случае со сложносокращенными словами подчеркивается многообразие их моделей, а также возможность их комбинирования между собой [6].

Изучение ***пятого раздела*** обычно не представляет для студентов трудностей, так как речь здесь идет о достаточно знакомым им явлениях: о метафорическом и метонимическом переносах и видах заимствования как о средствах обогащения словарного запаса. На наш взгляд, в этом разделе следует остановиться лишь на разнице между метафорическим и метонимическим переносом, поскольку не всегда студенты имеют четкое представление об этом; здесь же можно уточнить понятия «стилистическая» и «лексическая» метафора и привести три группы метафор и метонимий, выделяющихся по наличию внутренней связи между переносным и прямым значением слова: живые, поблекшие, мертвые. Далее студенты знакомятся с этапами заимствования иноязычной лексики от первых столетий нашей эры до конца XX – начала XXI столетия, повторяют виды заимствований – формальные (прямые) и лексические (кальки). Наиболее важной в этой подтеме нам представляется проблема ассимиляции заимствований. Среди уровней ассимиляции – орфоэпический, орфографический, грамматический, семантический, последний наиболее интересен нам с точки зрения сравнения объема значений слова в исходном языке (в нашем случае в английском) и языке, воспринимающем это слово по типу формального заимствования.

На семинарском занятии студенты соотносят синонимы, но не дублеты, друг с другом, выясняют их семантические / стилистические различия, например: *Team – Mannschaft, Job – Arbeit, Beschäftigung, happy – glücklich, Visage – Gesicht* [7].

В ***шестом разделе*** на обсуждение выносится проблема выделения частей речи в германистике, здесь рассматриваются достоинства и недостатки принципов, применяемых при классификации частей речи: семантического, морфологического, синтаксического и комплексного; приводятся классификации частей речи некоторых отечественных германистов – О.И. Москальской, В.Г. Адмони, Е.В. Гулыга. Далее описывается полевый подход к рассмотрению некоторых частей речи, например, прилагательного, предполагающий выделение в определенной части речи ядерной, центральной, периферийной зон и пересечение частей речи по периферии. Важным нам видится также знакомство студентов со спорными вопросами в теории частей речи, то есть неоднозначным решением проблемы границ и состава таких частей речи, как глагол, существительное, прилагательное, артикль [8]. Семинарское занятие посвящено конверсии, явлению, находящемуся на границе интересов лексикологии и грамматики, обсуждаются конверсионные потенции каждой части речи [9]. Здесь же анализируется состав других, кроме прилагательного, частей речи, представленных в виде поля: числительное, местоимение, наречие.

---

[6] Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Цит. раб. С. 226–260 ; Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Пособие по теоретической грамматике и лексикологии немецкого языка. Л. : Гос. учеб.–пед. изд–во Министерства просвещения РСФСР, Ленинградское отделение; Учпедгиз, 1962. С. 12–23 ; Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. Лексикология : Современный немецкий язык : учеб. для студентов лингв. фак–ов высших учеб. заведений. М. : Академия, 2005. С. 98–110 ; Портянников В.А. V.A. Portjannikow. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Grundkurs : учеб. пособие. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. С. 24–59 ; Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М. : Академия, 2003. С. 103–119.

[7] Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Цит. раб. С. 217–218, 294–309 ; Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. Цит. раб. С. 164–170, 123–139 ; Портянников В.А. V.A. Portjannikow. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Grundkurs : учеб. пособие. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. С. 61–68 ; Степанова М.Д., Чернышева И.И. Цит. раб., С. 41–68.

[8] Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков : учеб. для студентов вуза / под ред. Н.Н. Семенюк, О.А. Радченко, Л.И. Гришаевой. М. : ВЛАДОС, 2001. С. 25–41 ; Адмони В.Г. Der deutsche Sprachbau. Л., 1986. С. 69–73 ; Вдовиченко П.С. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 1 : курс лекций. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1995. С. 13–18 ; Кукушкина А.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 2. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000. С. 49–61 ; Москальская О.И. Цит. раб. С. 39–48, 204–121.

[9] Абрамов Б.А. Цит. раб. С. 37–39.

Седьмой раздел начинается с вопроса, уже упомянутого в шестой теме, а именно с проблемы состава части речи глагол, для решения которой была постулирована категория репрезентативности (А.И. Смирницкий). Затем вниманию студентов предлагается морфологическая классификация глаголов (Е.И. Шендельс), а также семантико–структурные классы, характеризующие глаголы по их отношению к субъекту, к объекту, к субъекту и объекту (взаимные и возвратные глаголы), по отношению к событийным и бытийным формам (семантическая классификация), с точки зрения функции глаголов в предложении и их акциональности. Далее студенты изучают предикативные категории глагола (лица, числа, времени, наклонения) и непредикативную категорию залога. Здесь же кратко упоминается проблема определения предикативности. Особое внимание следует уделить, на наш взгляд, соотношению категории модальности и категории наклонения, статусу императива в системе противочленов категории наклонения, относительным временным формам в немецком языке, положению статива в категории залога и его отграничению от сложного именного сказуемого, где именная часть образована вторым причастием, явлению псевдопассива и его функциям. На семинарском занятии студентам предлагаются задания на упомянутые выше подтемы: на характеристику глаголов с точки зрения различных классификаций, на определение способов выражения модальности и значения временных форм в предложении, на различение явлений трех–, двух–, одночленного пассива, статива и высказываний со сложным именным сказуемым [10].

Восьмой раздел дисциплины посвящается грамматическим категориям существительного: категории рода, определенности / неопределенности, числа и падежа. При изучении категории рода обсуждается ее спорный статус: грамматический род как классифицирующая vs формоизменяющая категория, а также выделяется семантическая функция рода, выражающаяся в различении омонимов. Положение категории определенности / неопределенности в макропарадигме существительного также оспаривается, здесь анализируется ее морфологическая vs семантическая принадлежность. При рассмотрении категории числа целесообразным нам представляется повторение из практического курса немецкого языка типов образования множественно числа у исчисляемых существительных.

В подтеме «категория падежа» упоминаются морфологические способы маркирования падежа существительных, рассматривается соотношение поверхностных (морфологических) и глубинных (семантических, универсальных) падежей, перечисляются первичные и вторичные функции падежей, поднимается вопрос о правомерности выделения общего падежа (монофлексива). На семинарском занятии студенты определяют функции артикля в высказываниях и функции противочленов категории числа.

Основное внимание, однако, уделяется категории падежа: например, студенты устанавливают, каким образом маркируется падеж существительных в предложениях (флексиями, артиклем, местоимениями, прилагательными, предлогами и т.д.) и какие функции (первичные vs вторичные) выполняют падежи существительных в ряде высказываний [11].

Девятый раздел дисциплины затрагивает некоторые синтаксические явления. Здесь вводится полевая терминология Э. Драха в ее исходной и усовершенствованной позднее другими лингвистами форме [12], выделяются три типа предложения с первой, нейтральной / центральной и последней позицией личной формы глагола – *Stirn–, Kern–, Spannstellung*, рассматривается семантико–прагматический потенциал первых двух типов предложения, то есть их участие в конституировании видов предложения [13].

---

[10] Абрамов Б.А. Цит. раб. С. 43–71 ; Вдовиченко П.С. Цит. раб. С. 19–38 ; Крушельницкая К.Г. Цит.раб. С. 86–172 ; Кукушкина А.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 3. Глагол. Именные части речи. Неизменяемые части речи. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. С. 4–25, 27–30 ; Москальская О.И. Цит. раб. С. 53–109, 123–136 ; Смирницкий А.И. Морфология английского языка. М. : Изд–во лит. на ин. языках, 1959. С. 246–247 ; Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка : учеб. для ин–ов и фак–ов ин. языков. М. : Высшая школа, 1988. С. 22–37, 58–60, 63–86, 120–125.

[11] Абрамов Б.А. Цит. раб. С. 80–87 ; Адмони В.Г. Der deutsche Sprachbau. Л., 1986. С. 127–130 ; Вдовиченко П.С. Цит. раб. С. 42–53 ; Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Цит. раб. С. 27–36 ; Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Цит.раб. С. 30–36 ; Крушельницкая К.Г. Цит. раб. С. 18–71 ; Кукушкина А.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 3. … С. 31–37 ; Кукушкина А.Т. Теоретическая грамматика ... Ч. 4. Морфология. Грамматическая категория падежа ... 43 с. ; Москальская О.И. Цит. раб. С. 141–178 ; Шендельс Е.И. Цит. раб. С. 127–170.

[12] Eisenberg P. Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart, Wien : Verlag J.B. Metzger, 1999. S. 411 ; Weinrich H. Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1993. S. 78 ; Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. B. 1–3. Berlin; N. Y. : Walter de Gruyter, 1997. S. 1502.

[13] Eisenberg P. Grundriss der deutschen Grammatik. S. 411.

Далее описываются три ядерных и два периферийных вида предложения [14], приводятся допустимые немецкой грамматикой комбинаторные схемы предложения [15]. Затем студенты знакомятся с понятием полной и неполной глагольной рамки, здесь разбираются случаи, ставшие ведущей vs второстепенной нормой [16]. На семинарском занятии студентам даются задания на определение типа, вида, комбинаторной схемы некоторых предложений, а также на самостоятельное образование предложений из ряда слов с учетом правил построения глагольной рамки.

Первая часть ***десятого раздела*** рассматривает некоторые морфологические средства, использующиеся в стилистических целях. Во–первых, оценивается стилистический потенциал таких частей речи, как глагол, существительное (соответственно выделяются тексты в номинальном vs вербальном стиле), прилагательное.

Особое место здесь занимает стилистическая значимость артикля (точнее его трех видов) в каждом функциональном стиле. Во–вторых, обсуждаются предложения с неопределенно–личным местоимением man, которые в зависимости от контекста, функционального стиля приобретают различную стилистическую окраску, например, стремление к обобщенности в научном стиле, тенденция к эвфемизации в стиле художественной литературы и т.д. В–третьих, анализируется семантико–стилистическая функция трехчленной пассивной конструкции, в том числе стилистическая оппозиция предлогов *von – durch*, указывающих на логический субъект предложения. На семинарском занятии подробно разбираются все три упомянутые подтемы, в частности на примере рассказа В. Борхерта «Die drei dunklen Könige» студенты пытаются определить, в каком стиле – номинальном или вербальном изложены впечатления автора. Вторая часть десятого раздела посвящается синтаксическим явлениям, активно использующимся в стилистических целях: порядку слов в немецком предложении и бессоюзному / союзному соединению слов и предложений (Asyndeton, Polysendeton).

Особо интересны, на наш взгляд, такие явления в порядке слов немецкого языка, как инверсия, вызванная употреблением Platzhalter «es», создающая фон ожидания или абсолютное текстовое начало в сказках, балладах [17]; сдвиг согласованного определения в заполье, а определения в генитиве, напротив, в предполье; постановка личной формы глаголов в первую или последнюю позицию повествовательного предложения, а также передвижение в первую позицию объекта, предикативного определения, инфинитива, если он не является субъектом, обстоятельства образа действия. На практическом занятии студенты занимаются определением особенностей порядка слов в высказываниях, подобранных из произведений художественной литературы, устанавливают стилистический эффект морфологических и синтаксических явлений в поэтических текстах, например, в стихотворении Й. фон Айхендорфа «Waldgespräch».

Таким образом, прослушав курс лекций по данной теоретической дисциплине и проработав темы на семинарских занятиях, студенты должны научиться сопоставлять лингвистические явления в родственных (германских) языках, уметь проводить межкультурные и межъязыковые параллели между первым и вторым иностранным языками, научиться прогнозировать и предупреждать ошибки обучающихся, которые могут возникнуть в результате интерференции языков.

Список использованной литературы

1. Абрамов, Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков : учеб. для студентов вуза / под ред. Н.Н. Семенюк, О.А. Радченко, Л.И. Гришаевой. – М. : ВЛАДОС, 2001.

---

[14] Москальская О.И. Цит. раб. С. 244–247 ; Hentschel E., Weydt H. Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin; N. Y. : Walter de Gruyter, 1990. S. 369.

[15] Eroms H.–W. Syntax der deutschen Sprache. Berlin, N. Y. : Walter de Gruyter, 2000. S. 98–113.

[16] Гулыга Е.В., Натанзон М.Д. Грамматика немецкого языка : учеб. М. : Менеджер, 2004. С. 323–324.

[17] Аверкина Л.А. Учебное пособие по стилистике современного немецкого языка для студентов IV курса переводческого факультета. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. С. 8–36 ; Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс : учеб. 3–е изд. перераб. и доп. М. : Прогресс–Традиция: ИНФРА–М, 2004. 416 с. ; Москальская О.И. Цит. раб., С. 258 ; Стилистический словарь немецкого языка / В.А. Портянников. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1997. 102 с. ; Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. M. : Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. S. 242–255, 299–302 ; Riesel E., Schendels E.I. Deutsche Stilistik. M. : Высшая школа, 1975. 316 с.

2. Аверкина, Л.А. Учебное пособие по стилистике современного немецкого языка для студентов IV курса переводческого факультета. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001.

3. Адмони, В.Г. Der deutsche Sprachbau. – Л., 1986.

4. Арсеньева М.Г. [и др] Введение в германскую филологию : учеб. для филол. фак–ов [Текст] / М.Г. Арсеньева, С.П. Балашова, В.П. Беркова, Л.Н. Соловьева. – М. : ГИС, 2000.

5. Брандес, М.П. Стилистика текста. Теоретический курс : учеб. 3–е изд., перераб. и доп. – М. : Прогресс–Традиция: ИНФРА–М, 2004.

6. Вдовиченко, П.С. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 1 : Курс лекций. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1995.

7. Гулыга, Е.В. Грамматика немецкого языка : Учебник [Текст] / Е.В. Гулыга, М.Д. Натанзон. – М. : «Менеджер», 2004.

8. Зеленецкий А.Л. Теория немецкого языкознания : учеб. пособие для студентов лингв. ун–ов и фак–ов ин. языков высших пед. учеб. заведений [Текст] / А.Л. Зеленецкий, О.В. Новожилова. – М. : Академия, 2003.

9. Зиброва, Г.Е. Так говорят по–немецки в Австрии и Швейцарии. – М. : Высшая школа, 1995.

10. Зиндер, Л.Р. Пособие по теоретической грамматике и лексикологии немецкого языка [Текст] / Л.Р. Зиндер, Т.В. Строева. – Л. : Гос. учеб.–пед. изд–во Министерства просвещения РСФСР, Ленинградское отделение, Учпедгиз, 1962.

11. История немецкого языка : метод. материалы для студентов заочного отделения / сост. И.Л. Малова – Нижний Новгород : НГЛУ, 1997.

12. Клюева, Т.В. Швейцария. Люксембург. Лихтенштейн : учеб. пособие по страноведению на немецком языке. – М. : НВИ–Тезаурус, 2002.

13. Крушельницкая, К.Г. Очерки сопоставительной грамматики немецкого и русского языков. – М. : Изд–во ЛКИ, 2008.

14. Кукушкина, А.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 2. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000.

15. Кукушкина, А.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Ч. 3. Глагол. Именные части речи. Неизменяемые части речи. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001.

16. Кукушкина, А.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Ч. 4. Морфология. Грамматическая категория падежа. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001.

17. Москальская, О.И. История немецкого языка : учеб. пособие для студентов лингв. ун–ов и фак–ов ин. языков высших пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003.

18. Москальская, О.И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка : учеб. для студентов высших учеб. заведений – М. : Академия, 2004.

19. Ольшанский, И.Г. Лексикология : Современный немецкий язык : учеб. для студентов лингв. фак–ов высших учеб. заведений [Текст] / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – М. : Академия, 2005.

20. Портянников, В.А. V.A. Portjannikow. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Grundkurs : Учеб. пособие. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001.

21. Смирницкий, А.И. Морфология английского языка. – М. : Изд–во лит. на ин. языках, 1959.

22. Степанова М.Д. Лексикология современного немецкого языка : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений [Текст] / М.Д. Степанов, И.И. Чернышева. – М. : Академия, 2003.

23. Стилистический словарь немецкого языка / В.А. Портянников. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1997.

24. Филичева, Н.И. История немецкого языка : учеб. пособие для студентов филол. и лингв. фак–ов высших учеб. заведений. – М. Академия, 2003.

25. Филичева, Н.И. Немецкий литературный язык. – М., 1992.

26. Шендельс, Е.И. Практическая грамматика немецкого языка : учеб. для ин–ов и фак–ов ин. языков. – М. : Высшая школа, 1988.

27. Ялышева, А.П. Якоб Гримм и его вклад в развитие германистики // Теория и практика описания языковых единиц : межвуз. сб. науч. трудов к 80–летию проф. А.Т. Кукушкиной. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004.

28. Eisenberg, P. Grundriss der deutschen Grammatik. – Stuttgart, Wien : Verlag J.B. Metzger, 1999.

29. Eroms, H.–W. Syntax der deutschen Sprache. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2000.

30. Hentschel E., Weydt H. Handbuch der deutschen Grammatik. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 1990.

31. Riesel, E. Stilistik der deutschen Sprache. – M. : Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959.

32. Riesel, E., Deutsche Stilistik [Текст] / E.I. Schendels. – M. : Высшая школа, 1975.

33. Weinrich, H. Textgrammatik der deutschen Sprache. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1993.

34. Zifonun G. Schriften des Instituts für deutsche Sprache [Текст] / G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker. – B. 1–3. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 1997.

УДК 811.111
ББК 81.2–9
Б 431

А.А. Беленова, аспирант.
(РГУ им. С.А. Есенина, Рязань)

Современные цели профессионально–ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе

Статья посвящена исследованию основной цели профессионально–ориентированного подхода к подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык», а именно : иноязычной профессионально–коммуникативной компетенции. Автор анализирует различные подходы к определению данной компетенции и пытается выяснить взаимосвязь между иноязычной профессионально–коммуникативной компетенцией и базовыми (ключевыми) компетенциями, которые согласно реализуемому на современном этапе компетентностному подходу являются целью высшего образования в России. Проведенный анализ позволяет автору сделать вывод о том, что профессионально–ориентированный подход к подготовке бакалавров по профилю «Иностранный язык» не только не противоречит идее компетентностного подхода, но и является одним из способов реализации последнего.

бакалавриат, компетентностный подход, ключевые компетенции, профессиональная компетенция, профессионально–ориентированный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычная профессионально–коммуникативная компетенция

Основной идеей написания данной статьи стало предположение о том, что в рамках реализуемого в настоящее время компетентностного подхода возможно осуществление профессионально–ориентированного обучения иностранному языку на ступени бакалавриата. Необходимость формулировки целей высшего образования в терминах компетенций ставит задачу определения основной компетенции при профессионально–ориентированном обучении бакалавров по профилю «Иностранный язык». Выделение данной компетенции и определение ее как иноязычной профессионально–коммуникативной требует раскрытия содержания данного понятия и изучение его взаимосвязи с другими компетенциями, являющимися целью подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык» в языковом вузе. На наш взгляд, проведение данного исследования позволит решить одну из основных задач высшего профессионального образования на ступени бакалавриата, а именно: определение целей профессионально–ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе.

Высшее образование в России на современном этапе характеризуется переходом на двухуровневую систему подготовки, что влечет за собой изменение целей, содержания и, как следствие, результатов образовательного процесса. Как отмечает И.А. Зимняя, «происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно– и социально–интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально–личностно–поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно–ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «*компетенция/компетентность*» [1].

Применительно к образовательному процессу *компетенции* понимаются как «общие способности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной» [2].

---

[1] Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm, дата обращения: 26.06.2011

[2] Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования // Образование в России: Федеральный справочник. М. : Родина–Про, 2001. С. 179.

Компетенции, понимаемые как конкретные знания, навыки и умения, проявляющиеся в практической деятельности [3], являются основой профессионализма современного выпускника.

Согласно Болонской декларации, сегодня важно «наделить <... > граждан необходимыми компетенциями для встречи вызовов нового тысячелетия».[4] Иными словами, речь идет о новой формулировке цели образования.

Становление компетентностного подхода заключается в формировании у студентов базовых и узкопрофессиональных компетенций, «обеспечивающих готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества» [5].

В документах Совета Европы выделяется пять базовых компетенций:

1. *Политические и социальные компетенции*, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. *Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе*, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. *Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением*, важным в работе и общественной жизни. К этой же группе относится владение несколькими языками, приобретающее всевозрастающее значение.

4. *Компетенции, связанные с возникновением общества информации.* Владение новыми технологиями, понимание их сильных и слабых сторон, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе.

5. *Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь,* не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни [6].

Отметим, что базовые компетенции соответствуют условиям их реализации, которые не ограничены, не слишком специфичны, а также характеризуются универсальностью. Это компетенции широкого спектра. Так, В.И. Байденко характеризует базовые компетенции как «метапрофессиональные» [7].

Суть базовых (ключевых) компетенций заключается в их объемности. Б. Оскарссон отмечает: «Они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способности эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [8]. Они являются широкими концепциями в образовании и обеспечивают связь с актуальными проблемами с точки зрения личности [9].

Полагаем, что базовые компетенции, на формирование которых в основном нацелено обучение на ступени бакалавриата, охватывают «сверхпрофессиональные», или «метапрофессиональные» компетенции (термины В.И. Байденко), то есть компетенции, не ограниченные рамками одной конкретной профессии, а применимые для широкого спектра профессиональных направлений.

Подготовка учителей–бакалавров в нашей стране соответствует преобладающей в странах Европы (за исключением Великобритании, Ирландии и Португалии) так называемой «синхронной» модели.

---

[3] Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка// Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 31–37.

[4] Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство : моногр. М. : КНОРУС, 2009. 432 с. С. 386.

[5] Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно–рефлексивный подход : моногр./ ред. Н.Н. Кузнецова. М. : Глосса–Пресс, 2004. 336 с. С. 28.

[6] Соловова Е.Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. 2006. № 8. С. 13–18.

[7] Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода : лекция в слайдах. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 30 с. С. 8.

[8] Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования. Оценка качества профессионального образования : доклад 5/ под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. М., 2001. С. 42.

[9] Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. Профессиональное образование и формирование личности специалиста : науч.–метод. сб. М., 2002. С. 14–32.

Согласно этой модели выпускник–бакалавр обладает достаточной компетентностью как в предметной, так и в профессиональной сфере, обеспечивающей готовность к профессиональной деятельности.

Современное представление о выпускнике–бакалавре говорит о том, что бакалавриат – это первый уровень высшего образования, предполагающий фундаментальную подготовку в широкой области знаний по выбранному направлению, включающий базовые сведения из других научных областей, однако не предусматривающий узкой специализации.

Таким образом, бакалавриат не нацелен на подготовку «узкого специалиста», что обусловлено положением о непрерывном образовании и возможностью дальнейшей переквалификации в рамках смежных профессий при продолжении обучения в магистратуре. И в этом смысле базовый и профессиональный компонент сливаются в единое образовательное целое. Так, в «Требованиях к структуре основных образовательных программ бакалавриата» ФГОС ВПО предусмотрено, что «каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможности расширения и (или) углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет обучающимся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования в магистратуре» [10]. Указанные в стандарте требования говорят о том, что выпускник–бакалавр должен быть подготовлен к грамотному исполнению профессиональных функций. Так Л.С. Гребнев отмечает, что культура исполнительства, формируемая у бакалавров, является «естественным условием для <…> творчества», на которое нацелена подготовка магистра [11].

Из этого следует первая особенность подготовки бакалавров – бакалавр обладает базовым уровнем образования – достаточным для осуществления профессиональной деятельности и являющимся основой для дальнейшего обучения в магистратуре.

Будучи ориентированным не только на приобретение профессии, но и на создание базы для дальнейшего образования, бакалавриат дает выпускникам основательную общеобразовательную и базовую профессиональную подготовку, «чтобы потом в течение двух лет можно было подготовить из них по магистерским программам тех, кого рынок труда обозначит в своих потребностях» [12]. Иными словами, одним из важных качеств, формируемых у бакалавра, является *профессиональная мобильность*, возможность легко переквалифицироваться.

По мнению ряда ученых, уровень образования, получаемого бакалавром, представляет собой «фундамент, на котором можно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, способствующую дальнейшему развитию личности». Это, как полагают исследователи, требует наличия *готовности к непрерывному образованию* [13], развитие которой в период обучения в бакалавриате является исключительно важным. Специфика магистратуры, в свою очередь, предусматривает акцент на научно–исследовательской подготовке выпускника.

Исходя из концепции подготовки бакалавров, вузы нацелены на необходимость получения студентами «общего» образования на первых двух курсах, что приводит к «отсроченности» узкопрофессиональной подготовки студентов. Что же касается обучения иностранным языкам на языковых факультетах вузов, то специфика этого процесса требует повседневной работы, как в аудитории, так и вне ее пределов, начиная с первых дней обучения студентов, и должна основываться на широком спектре компетенций в других областях. Однако, на наш взгляд, такая работа станет осуществляться более успешно, если будут учтены особенности профильного образования, что приведет к интеграции результатов общего образования и даст возможность успешно опираться на требования, предъявляемые к профессионалу на рабочем месте.

---

[10] ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: http://www.rsu.edu.ru/sites/default/files/users/n.dolgova/menu_2/standart_III/bachalar/050100_ped.pdf, дата обращения: 17.10.2012.

[11] Гребнев Л.С. Россия в Болонском процессе // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России. Барнаул, 2004. С. 7–28. С. 17.

[12] Беляев В. И. Преимущества двухуровневой системы высшего образования // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России. Барнаул, 2004. С. 29–34.

[13] Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М. : КНОРУС, 2009. 432 с. С. 121.

Сознательно–коммуникативный подход к обучению иностранному языку предполагает включение профессиональной компетенции в качестве составляющей образования, так как осознание самого процесса образования дает возможность более экономно вырабатывать и совершенствовать иноязычную компетенцию [14]. Все это ни в коем случае не противоречит концепции компетентностного подхода, а наоборот, доказывает ее правомерность.

Сказанное подтверждается мнением большого количества авторов о том, что при выработке иноязычной компетенции следует активно использовать иностранный язык в качестве средства организации учебно–воспитательного процесса (Е.В. Кавнатская, В.В. Молчановский, Л.В. Рубцова, Е.Н. Соловова) [15].

Совокупность знаний, качеств и умений, вырабатываемых в процессе обучения иностранному языку, входит в состав «иноязычной коммуникативной компетенции», которая в рамках компетентностного подхода становится одной из целей обучения будущих бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык». На наш взгляд, именно эта компетенция обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности выпускников–бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык», что является одной из целей образования и может рассматриваться в качестве прогнозируемого результата деятельности.

Иноязычная профессионально–коммуникативная компетенция определяется как способность посредством иностранного языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение в учебной сфере деятельности [16]; готовность и способность к применению предметных, научных знаний, способов и средств деятельности в профессиональном общении. Иноязычная профессионально–коммуникативная компетенция предполагает «способность адаптировать свою речь к условиям разновозрастных и разноуровневых групп, владение дискурсивными умениями вовлечения учащихся в процесс общения с максимальной эффективностью для решения комплекса учебно–педагогических задач, а также способность общаться на профессиональные темы с учетом социокультурных особенностей» [17].

И.С. Волегжанина определяет *иноязычную профессионально–коммуникативную компетенцию (ИПКК)* как многокомпонентную систему, включающую:

– теоретическую и практическую готовность индивида к взаимодействию с членами родственной профессиональной группы за счет полученных специальных знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности;

– его способность к продуктивному общению в рамках данной профессиональной группы посредством выбора и реализации актуальных коммуникативных программ;

– комплекс личностных качеств, не противоречащих такому общению [18].

Поскольку автор не упоминает о владении иностранным языком, а следовательно, и о процессе овладения им, нас не может удовлетворить данная точка зрения, так как она не соответствует в полной мере задачам подготовки будущих бакалавров в области преподавания иностранного языка.

---

[14] Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студ. филол. фак–ов высш. пед. учеб. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. 3–е изд. Рязань: Приз, 2011. С. 266.

[15] Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально–делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам : дис. … канд. пед. наук. М., 1999. 310 с. ; Молчановский В.В. Общее и частное в профессиональной компетенции преподавателя, обучающего русскому языку учащихся–нефилологов. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002 ; Рубцова Л.В. Формирование профессиональной речевой компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики: на примере второго иностранного языка : дис. … канд. пед. наук. Тольятти, 2006 ; Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно–рефлексивный подход : моногр. М., 2004. 336 с.

[16] Молчановский В.В. Общее и частное в профессиональной компетенции преподавателя, обучающего русскому языку учащихся–нефилологов. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.

[17] Дешина Н.А. От знаний и умений к компетенциям. Мастер–класс. URL: www.ipkps.bsu.edu.ru/source/prObraz/deshina.rtf, дата обращения: 25.04.2012.

[18] Волегжанина И.С. Анализ подходов к формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. URL: http://e–conf.nkras.ru/konferencii/2010/Volegzhanina2.pdf, дата обращения:14.09.2012.

Мы считаем, что понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция» тесно взаимосвязано с понятием «иноязычная коммуникативная компетенция» (в трактовке Е.Н. Солововой). Данная компетенция рассматривается как общая цель обучения иностранному языку на современном этапе [19].

С точки зрения профессионально–ориентированного обучения иностранным языкам будущих бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык», акцент в обучении и контроле иноязычной коммуникативной компетенции целесообразно ставить на следующих ее компонентах: языковая (лингвистическая), социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная [20], а также профессиональная субкомпетенции. В рамках иноязычной профессионально–коммуникативной компетенции каждый из представленных компонентов «расширяется за счет профессионально–ориентированных знаний, умений, педагогических и методических способностей с опорой на компетентность в области педагогики, психологии и социологии» [21].

В области лингвопедагогического образования мы трактуем иноязычную профессионально–коммуникативную компетенцию бакалавра педагогического образования по профилю иностранный язык следующим образом: это комплексная характеристика личности, основанная на совокупности сформированных на базовом уровне профессиональных знаний, умений, навыков и иных способностей. Эта компетенция проявляется в *готовности осуществлять процесс обучения иностранному языку* в начальной и основной общеобразовательной школе, а также продолжать образование в магистратуре по направлению «Педагогическое образование» или по одному из смежных направлений.

Данное толкование иноязычной профессионально–коммуникативной компетенции не может быть признано исчерпывающим вследствие разнообразия квалификаций, документально существующих в рамках бакалавриата (и, соответственно, магистратуры). Это выражается в дифференциации двух типов бакалавриата: прикладного (бакалавриат по направлению образования) и академического (бакалавриат по направлению науки) [22].Мы рассматриваем иноязычную профессионально–коммуникативную компетенцию в рамках бакалавриата по направлению образования.

На уровне университетского образования эта концепция двух бакалавриатов должна отражаться в иерархии задач, результатом решения которых может быть специальная подготовка бакалавра по профилю «Иностранный язык» и овладение лингвистической компетенцией, которая в данном случае обеспечивает функционирование иноязычной профессионально–коммуникативной компетенции.

Именно с этой позиции мы намерены рассматривать профессиональную компетенцию, о которой говорят и пишут многие авторы, так как мы предполагаем, что понятие иноязычной профессионально– коммуникативной компетенции отличается от понятия профессиональной субкомпетенции, задача которой – обеспечить ход учебного процесса. Задача же иноязычной профессионально– коммуникативной компетенции – обеспечить изучение иностранного языка как основы иноязычной коммуникативной деятельности.

К сказанному следует добавить определение профессиональной субкомпетенции.

Рассмотрим определение, которое дают Т.М. Балыхина и О.П. Игнатьева в «Словаре терминов и понятий лингводидактической теории ошибки»: «*профессиональная компетенция* – способность к успешной профессиональной коммуникации, деятельности, владение соответствующими знаниями; личностные качества, призванные обеспечить эффективность выполнения деятельности» [23]. Данное определение, на наш взгляд, соответствует профессиональной *суб*компетенции.

Профессиональная компетенция также может быть определена как «овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности

---

[19] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4–е изд. М. : Просвещение, 2006. 239 с. С. 6.

[20] Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. М. : Научная книга, 2009. 359 с. С. 7.

[21] Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально–делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам : дис. … канд. пед. наук. М., 1999. 310 с. С. 115.

[22] Выдержки из проекта ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 17 января 2012 г. Ст. 72. Высшее образование. URL: http://edu.glavsprav.ru/spb/law/docs/, дата обращения: 4.10.2012.

[23] Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. М. : РУДН, 2006. 121 с. С. 43.

и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой» [24].

Для нашей работы важно, что автор данного определения тоже рассматривает профессиональную компетенцию как коммуникативную компетенцию и подчеркивает их неразрывную связь и взаимозависимость. Так, согласно данному определению, профессиональная компетенция включает «развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой», то есть способность к профессиональной коммуникации.

Необходимо обратить внимание на то, что эти качества выпускника–бакалавра не приобретаются сами по себе, для их выработки необходима система, которая требует переосмысления термина «профессиональная компетенция».

В официальных нормативных документах и работах отечественных специалистов в области теории и методики обучения иностранным языкам представлены различные варианты номенклатуры профессиональных компетенций бакалавра по профилю «Иностранный язык».

Так, из указанных в ФГОС ВПО общепрофессиональных компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза, получивший степень бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» (иностранный язык), на наш взгляд, наиболее значимыми для будущего учителя иностранного языка являются следующие:

– владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК–3);

– владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК– 5);

– способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК–6) [25].

Анализ компетенций, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения по направлению подготовки «Педагогическое образование», показывает, что группа узкопрофессиональных компетенций не нашла в нем должного отражения, что и обусловливает наш интерес к изучению содержательного наполнения данной группы компетенций. На наш взгляд, данные компетенции, а именно иноязычная профессионально–коммуникативная компетенция, определяют готовность бакалавра к осуществлению конкретной профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность бакалавра педагогического образования по профилю «Иностранный язык» связана прежде всего с преподаванием иностранного языка [26], поэтому мы считаем необходимым определить содержание понятия «профессиональная компетенция» в области преподавания иностранного языка.

Профессиональная компетенция как отдельное понятие является основой профессионализма и профессиональной компетентности. В педагогической литературе существуют разнообразные трактовки понятия «профессиональная компетентность учителя». Так, В.А. Сластенин определяет профессиональную компетентность учителя как «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [27].

В классификации Е.Н. Солововой профессионализм преподавателя иностранного языка представлен как совокупность социально–психологической, коммуникативной, профессионально–коммуникативной, психолого–педагогической, методической и предметной компетенций [28]. Таким образом, иноязычная профессионально–коммуникативная компетенция с точки зрения Е.Н. Солововой является одним из необходимых компонентов профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

---

[24] Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода : лекция в слайдах. Авторская версия. М. : Изд–во: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 30 с. С. 6.

[25] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень) бакалавр. URL: http://www.edu.ru/db–mon/mo/Data/d_09/prm788–1.pdf, дата обращения: 28.08.10.

[26] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень) бакалавр. URL: http://www.rsu.edu.ru/sites/default/files/users/n.dolgova/menu_2/standart_III/bachalar/050100_ped.pdf, дата обращения: 24.10.12.

[27] Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php, дата обращения: 16.09.2012.

[28] Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно–рефлексивный подход : моногр. М., 2004. 336 с.

Овладение иноязычной профессионально–коммуникативной компетенцией, основанной на иноязычной коммуникативной компетенции, должно осуществляться параллельно с выработкой общих профессиональных компетенций, а с другой стороны, должно рассматриваться как *неотъемлемая составляющая любого занятия по иностранному языку* в вузе.

Полагаем, что такую направленность образования в условиях бакалавриата на выработку узкопрофессиональных и общепрофессиональных компетенций можно назвать профессионально–ориентированной, сущность которой предполагает интеграцию со специальными дисциплинами и формирование профессионально–значимых качеств личности. «Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно–профессионального развития студентов, является необходимым условием успешной профессиональной деятельности выпускника современной высшей школы» [29]. Такую интеграцию согласно концепции подготовки бакалавров можно осуществить не только на старших курсах языковых факультетов вузов, *но и на младших курсах* за счет сочетания общего и профессионального образования, что обеспечивает успешное формирование иноязычной профессионально–коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Лекция в слайдах. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.

2. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : науч.–метод. сб. – М., 2002. – С. 14–32.

3. Балыхина, Т.М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т.М. Балыхина, О.П. Игнатьева. – М. : РУДН, 2006. – 121 с.

4. Беляев, В.И. Преимущества двухуровневой системы высшего образования // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России. – Барнаул, 2004. – С. 29–34.

5. Волегжанина, И.С. Анализ подходов к формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. URL: http://e–conf.nkras.ru/konferencii/2010/Volegzhanina2.pdf, дата обращения:14.09.2012.

6. Выдержки из проекта ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 17 января 2012 г. Ст. 72. Высшее образование. URL: http://edu.glavsprav.ru/spb/law/docs/, дата обращения: 4.10.2012.

7. Гребнев, Л.С. Россия в Болонском процессе // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России. – Барнаул, 2004. – С. 7–28.

8. Гретченко, А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство : моногр. / А.И. Гретченко, А. А. Гретченко. – М. : КНОРУС, 2009. – 432 с.

9. Дешина, Н.А. От знаний и умений к компетенциям. Мастер–класс. URL: www.ipkps.bsu.edu.ru/source/prObraz/deshina.rtf, дата обращения: 25.04.2012.

10. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm, дата обращения: 26.06.2011.

11. Кавнатская, Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально–делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам : дис. … канд. пед. наук. – М., 1999. – 310 с.

12. Колкер, Я.М. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М. : Научная книга, 2009. – 359 с.

13. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студ. филол. фак–ов высш. пед. учеб. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – 3–е изд. – Рязань : Приз, 2011.

14. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 31–37.

15. Молчановский, В.В. Общее и частное в профессиональной компетенции преподавателя, обучающего русскому языку учащихся–нефилологов. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2002.

16. Образцов, П.И. Профессионально–ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова / под ред. П.И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

---

[29] Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально–ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / под ред. П.И. Образцова. Орел : ОГУ, 2005. 114 с. С. 3–4.

17. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования. Оценка качества профессионального образования : Доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. С. 42.

18. Рубцова, Л.В. Формирование профессиональной речевой компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики: на примере второго иностранного языка : дис. … канд. пед. наук. – Тольятти, 2006.

19. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. – М. : Академия, 2002. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php, дата обращения: 16.09.2012.

20. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4–е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.

21. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно–рефлексивный подход : моногр. / ред. Н.Н. Кузнецова. – М. : Глосса–Пресс, 2004. – 336 с.

22. Соловова, Е.Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 8. – С. 13–18.

23. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: http://www.rsu.edu.ru/sites/default/files/users/n.dolgova/menu_2/standart_III/bachalar/050100_ped.pdf , дата обращения: 17.10.2012.

24. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень) бакалавр. URL: http://www.edu.ru/db–mon/mo/Data/d_09/prm788–1.pdf, дата обращения: 28.08.10.

25. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень) бакалавр. URL: http://www.rsu.edu.ru/sites/default/files/users/n.dolgova/menu_2/standart_III/bachalar/050100_ped.pdf, дата обращения: 24.10.12.

26. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования //Образование в России : федеральный справочник. – М. : Родина–Про, 2001. – 179 с.

УДК 81’371
ББК 81.432.1–7
Т 564

Ж.Д. Томина, аспирант
(РГУ им. С.А. Есенина, Рязань)

Семный анализ как способ повышения эффективности формирования переводческой компетенции

Статья посвящена изучению роли семного анализа в формировании переводческой компетенции. Автор утверждает, что семный анализ обеспечивает систематическое развитие переводческой компетенции и повышает эффективность ее формирования. Так, семный анализ позволяет подобрать эквивалентное или адекватное переводческое соответствие, выбрать эффективную и экономичную переводческую стратегию, отредактировать готовый перевод. Семный анализ помогает при обучении использованию таких переводческих приемов, как конкретизация, генерализация, модуляция, калькирование, описательный перевод, импликация, эмфатизация, нейтрализация, компенсация, то есть в тех случаях, когда переводческие соответствия либо отсутствуют вовсе, либо характеризуются иными, чем в языке оригинала, дифференциальными и прагматическими семами.

сема, семный анализ, переводческая компетенция

Задача статьи – доказать, что семный анализ проходит практически через все компоненты переводческой компетенции, так как семантический аспект перевода играет важную роль в процессе передачи информации с одного языка на другой. Формат статьи не позволяет проследить роль семного анализа в обучении разным видам перевода. Поэтому выясним значимость семного анализа для обучения переводу нехудожественных текстов, знания, способности, навыки и умения которого составляют ядро переводческой компетенции.

Анализ работ, посвященных изучению переводческой компетенции [1], свидетельствует о некоторых разночтениях в терминологии. Так, одни исследователи говорят о ряде субкомпетенций перевода [2], другие же выделяют в составе переводческой компетенции набор знаний, способностей, навыков и умений, не объединяя их в субкомпетенции [3]. Выделение субкомпетенций позволяет более четко систематизировать требуемые переводчику знания, способности, навыки и умения. Однако в учебных целях трактовать переводческую компетенцию как систему субкомпетенций недостаточно (понятие «субкомпетенция» является слишком объемным). Следует также рассматривать ее как набор необходимых знаний, навыков, умений и иных способностей, не являющихся умениями и навыками в силу психологических и методических причин. Мы полагаем, что оба подхода дополняют друг друга и в паре обретают большую методическую значимость, поэтому постараемся совместить их.

Сопоставительный анализ взглядов ученых [4] показывает, что в составе переводческой компетенции должно выделять следующие компоненты:

– языковая компетенция;
– коммуникативная компетенция;
– текстообразующая компетенция;
– компетенция специализированных знаний;

[1] Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М., 1997. 112 с. ; Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins. 2009. 278 p.; Kiraly D. Pathways of Translation. Pedagogy and Process. Kent, 1995. 175 c. ; PACTE group. Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project // Investigating Translation. Philadelphia. 2000. С. 99–106 и др.

[2] Комиссаров В.Н. Теоретические основы ...; Neubert A. Competence in Language, in Languages, and in Translation // Developing Translation Competence. Amsterdam, Philadelphia, 2000. С. 3–18 ; PACTE group. Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project // Investigating Translation. Philadelphia. 2000. С. 99–106.

[3] Gile D. Basic Concepts and Models ... ; Kiraly D. Pathways of Translation. Pedagogy and Process. Kent, 1995. 175 c.

[4] Комиссаров В.Н. Теоретические основы ... ; Neubert A. Competence in Language ... ; PACTE group. Acquiring Translation Competence ... и др.

– техническая компетенция;

– инструментальная компетенция.

Так как наша работа посвящена выяснению роли семного анализа в повышении эффективности обучения переводу, мы не можем обойтись без компетенции, способствующей не только обучению, но и научению, а именно: учебной компетенции, обеспечивающей усвоение семного анализа в качестве связующей основы переводческой компетенции.

Для осуществления специализированного перевода необходим целый ряд составляющих, большая часть которых базируется на семном анализе.

Так, семный анализ способствует формированию знания лексических, прагматических, грамматических, синтаксических и графических средств, участвующих в оформлении осмысленных высказываний на родном и изучаемом языках (языковая компетенция). Необходимость семного анализа на уровне лексики и прагматики не нуждается в дополнительных иллюстрациях. Роль семного анализа в грамматике и синтаксисе отчетливо проявляется в семантических различиях временных конструкций, наклонений и т.д. В графике влияние семного анализа ощущается в смыслоразличительных ситуациях (*dye*, *die*). Семы запечатлены во всех средствах языка, что и позволяет использовать их в качестве сигналов семной структуры слова.

Семный анализ является необходимым элементом способностей выяснять значение однозначных, многозначных, омонимичных лексем, синонимов при помощи словаря и контекста. В специализированном переводе на передний план выходит способность выяснять значение термина, которая вбирает в себя все остальные способности работы со словарем, ведь многие термины отличаются неоднозначностью. Семный анализ помогает даже в таких трудных случаях, когда в одном языке существует целый ряд терминов, различающихся по дифференциально–лексическим семам, а в другом языке либо представлены иные дифференциальные различия, либо же их нет вовсе. Подобные трудности возникают, например, при переводе с английского терминов–синонимов с категориально–лексической семой «лишение жизни другого человека»: *homicide, murder, manslaughter*. Сравнение словарных дефиниций показывает, что слово *homicide* не имеет дифференциальных сем, в слове *murder* проявляется дифференциально–лексическая сема «заранее спланированное» («the unlawful premeditated killing of one human being by another» [5]), а слово *manslaughter* характеризуется дифференциально–лексической семой «ненамеренный» («the crime of killing a human being without malice aforethought» [6]). Поскольку в русском языке нет специальных терминов с подобными дифференциальными семами, необходимо прибегнуть к описательному переводу и использовать определения *умышленный* и *непреднамеренный* для характеристики слов *murder* и *manslaughter*.

Семный анализ словаря и контекста позволяет, опираясь на знания языковых средств, оценивать коммуникативную значимость слов в рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности (языковая компетенция). Именно благодаря семному анализу контекстуального окружения слова возможно выполнение таких переводческих задач, как выбор «верного» синонима, лексико–семантического варианта, переводческого соответствия. Интересно проиллюстрировать это на примере задания на заполнение пропусков с общей категориально–грамматической семой «существительное» и категориально–лексической семой «хищение чужого имущества»: (1) *10 people were killed in a bank ____*. (2) *By 2007 we will have installed digital door entry systems in all flatted estates and have concierge units in ____ hotspots*. (3) *Never place your wallet in a rear trouser pocket. Be alert to possible staged distractions by a ____ team*. В первом предложении сигналами служат слова *killed* и *bank*, привносящие семы «с использованием оружия», «в закрытом пространстве», что сужает круг выбора многочисленных синонимичных единиц (*burglary, hijacking, larceny, pickpocketing, robbery, stealing*, etc.) до единственно возможного *robbery* («the crime of stealing money or property from a bank, shop, or vehicle, often by using force or threats» [7]). Семный анализ остальных предложений осуществляется аналогично. Как видим из примера, анализ, учитывающий семы контекста, обеспечивает функционирование механизма вероятностного прогнозирования (текстообразующая компетенция), позволяет сформировать и заполнить смысловые ячейки при несовпадении языковых систем родного и изучаемого языков, способствуя формированию знаний языковых средств выражения, а также фоновых знаний. Точно так же семный анализ контекста

---

[5] Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [chief editor Wehmeier S.]. Oxford, 2005. 1899 p.

[6] Там же.

[7] Collins English Dictionary. N. Y., 2010. 1899 p.

может быть ориентирован на выбор грамматических форм, предвосхищение синтаксических конструкций и т.д.

Использование семного анализа способствует накоплению знаний готовых переводческих соответствий (клише) на родном и изучаемом языках (языковая компетенция), а также знаний терминологических соответствий на родном и изучаемом языках по тематике перевода (компетенция специализированных знаний).

Как видим, применение семного анализа для выяснения значения слова позволяет сделать процесс обучения открытым за счет того, что на поверхность выносятся причины, побуждающие переводчика использовать то или иное слово. Внедрение семного анализа в обучении делает процесс усвоения лексики систематизированным благодаря категоризации на основе денотативных и/или коннотативных сем.

Семный анализ необходим и в тех случаях, когда задача переводчика – определить коммуникативную ситуацию и все, что с ней связано (выяснить коммуникативное намерение, охарактеризовать ситуацию, определить форму выражения мысли, установить функциональный стиль и т.д.).

Семный анализ участвует в выяснении коммуникативного намерения отправителя информации и выявлении ожидаемого коммуникативного эффекта (текстообразующая компетенция). Наиболее очевидно это проявляется в тех случаях, когда добиться желаемого эффекта помогают прагматические средства языка. Так, использование слов с разговорными или поэтическими стилевыми семами не может производить на читателя одинакового впечатления. То же можно сказать и о словах с положительными и отрицательными эмоционально–оценочными семами.

Семный анализ наряду со способностью выяснять характеристики ситуации общения (коммуникативная компетенция) участвует в формировании способности выяснять характеристики отправителя и предполагаемых получателей (коммуникативная компетенция). Речь идет прежде всего о выявлении функционально–закрепленных и нейтральных слов, позволяющих оценивать уровень языковой подготовки автора и предполагаемых получателей, уровень их общей эрудированности, владение темой коммуникации. Так, семный анализ предложения *Очевидно, что роль пресуппозиций и фоновых знаний в криптолалической коммуникации значимее, нежели роль импликаций и коннотаций, так как основанием для общения здесь являются особого рода конвенции* (Н.Ю. Мамаев «К вопросу построения инвариантной контекстуальной структуры для проведения лингвосемантического анализа спорных разговоров»). Большая часть значимых слов (*пресуппозиции, криптолалический, коммуникация, импликация, коннотация, конвенция*) обладает семой «научный стиль». Это позволяет заключить, что автор владеет знаниями по теме коммуникации и ожидает того же от потенциальных читателей. Если получатели переводного текста предположительно не владеют знаниями по теме общения, необходимо развить категориально–лексические семы маркированных слов в переводе или прибегнуть к замене функционально–зависимых слов на нейтральные.

Семный анализ является необходимым фактором при формировании способностей делить текст на синтагмы, определять тема–рематическую структуру предложений и текста, находить ключевые слова, выявлять сверхфразовые единства и устанавливать логические, иерархические, хронологические связи между ними, а также умения определять основную мысль текста (текстообразующая компетенция). При обучении этим компонентам переводческой компетенции семный анализ становится решающим фактором, обеспечивающим принцип открытости (поскольку позволяет понять, какие действия необходимо выполнить студенту для достижения поставленной цели) и принцип системности (поскольку выносит на поверхность связи между отдельными компонентами). Так, семный анализ показывает, что способности выделять синтагмы, выявлять ключевые слова и устанавливать тема–рематические отношения связаны в одну логическую цепочку. При формировании способности устанавливать границы синтагм семный анализ помогает: 1) выяснить, какие слова значимы, а какие не несут самостоятельной смысловой нагрузки; 2) определить, имеет ли выделенная синтагма единый самостоятельный смысл; 3) установить функцию синтагмы в предложении; 4) подготовить основу для определения ключевых слов–смыслов. При обучении выделению ключевых слов семный анализ помогает в каждой синтагме найти ключевое слово–смысл. Обеспечивая становление способности определять тему и рему предложения или текста, семный анализ позволяет установить: 1) какая информация (ключевые слова) получает развитие; 2) какая информация наиболее важна и значима; 3) какая информация является новой для получателя.

Семный анализ связывает воедино способность определять границы сверхфразовых единств и устанавливать связи между ними с умением выяснять основную мысль текста. Семный анализ помогает: 1) найти значимые слова; 2) выявить, что их объединяет (денотативные семы, коннотация и т.д.); 3) определить ключевые слова–смыслы; 4) анализируя ключевые слова, установить, чему посвящены сверхфразовые единства и как они связаны; 5) выяснив основные мысли сверхфразовых единств и связи между ними, определить, какова основная мысль текста.

Семный анализ служит ориентировочной основой умения парафраза, то есть умения в иной языковой форме сохранять семантическую и прагматическую эквивалентность содержания [8] (языковая и коммуникативная компетенции). Умение парафраза является одним из ключевых умений переводчика. Парафраз на уровне слов позволяет, перебирая синонимы языка оригинала, подобрать наиболее подходящее соответствие на языке перевода. Парафраз синтаксически сложного предложения помогает сделать смысл оригинального предложения понятнее или приблизить синтаксис оригинала к синтаксису перевода, используя метод эквивалентных замен. Однако студентов необходимо учить выделению единиц текста, нуждающихся в предпереводческом парафразе, ибо ими часто выбираются не наиболее значимые или трудные для перевода словосочетания и конструкции, а наиболее яркие фразеологизмы или единицы, несложные для парафраза. При этом слова и конструкции, парафраз которых облегчил бы переводческую задачу, остаются нетронутыми. Семный анализ помогает научить студентов осуществлять парафраз не интуитивно, а сознательно, делая «наметку» для последующего перевода (принцип открытости). Семный анализ позволяет опустить все слова, не несущие смысла, «стянуть» излишне пространные конструкции, эксплицировать все моменты, которые могут быть непонятны получателю перевода, выявить возможные и необходимые (с точки зрения языковой экономии) замены категориально–грамматических сем. Роль семного анализа в парафразе интересно показать на примере аннотации, текста, в силу функциональных особенностей отличающегося сложностью семантики и синтаксиса: *Радикальная политическая мысль России середины XIX века уделила большое внимание изучению проблем британского парламентаризма. В целом для нее был характерен критический подход к парламентскому строю в Великобритании и, особенно, к половинчатому и непоследовательному реформизму* (А.И. Минаев «Британский парламентаризм и радикальная политическая мысль России середины XIX века»). Если рассматривать приведенный в качестве примера текст с точки зрения предпереводческого семного анализа, то можно отметить наличие семантически «пустых» слов (*проблем, в целом*), которые целесообразно опустить в парафразе. Что касается излишне «развернутой» конструкции *уделила большое внимание изучению*, то семный анализ позволяет определить, что конструкция может быть стянута до словосочетания *досконально изучила* (мы получаем его в результате слияния категориально–грамматической семы глагола *уделяла* и категориально–лексической семы существительного *изучение*, а также импликации семы «большое внимание» в наречии *досконально*). Аналогичное семантическое стяжение необходимо применить и к словосочетанию *для нее был характерен критический подход*. При помощи семного анализа из *был характерен* получаем *характеризовал*, а словосочетание *характеризовал критический подход* стягиваем до глагола *критиковать*. Замена категориально–грамматических сем будет целесообразна в словах (*Россия, Великобритания*), поскольку это способствует языковой экономии (позволит при переводе на английский избежать громоздких предложных конструкций). Многозначное существительное *мысль* в данном контексте реализует лексико–семантический вариант «познания в какой–либо области знания» [9], что позволяет в качестве парафраза предложить существительное *философия* («методологические принципы, лежащие в основе какой–либо области знания» [10]). Прилагательное *половинчатый* определяется в словаре как «лишенный цельности, последовательности; неопределенный, компромиссный» [11], следовательно, прилагательное *компромиссный* может использоваться в парафразе. Проведя семный анализ, получаем возможность перефразировать предложения следующим образом: *Российская радикальная философия середины XIX века досконально изучила британский парламентаризм. Она критиковала его компромиссные решения и непоследовательные реформы*. Как видим, парафраз, основанный на семном анализе, позволяет избежать переводческих трудностей и

---

[8] Устинова Е.С. Роль и место парафраза в формировании коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза // Иностранные языки в высшей школе. 2012. № 1. С. 86–93.

9 Новый словарь русского языка. Толково–словообразовательный / под ред. Т.Ф. Ефремовой. М., 2000. 1233 с.

[10] Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 2000. 1536 с.

[11] Новый словарь русского языка. Толково–словообразовательный / под ред. Т.Ф. Ефремовой. М., 2000. 1233 с.

перевести предложения следующим образом: *Russian radical political philosophy of the mid–19th century thoroughly investigated the traditions of British parliamentarism only to criticize its compromise decisions and inconsequent reforms* (перевод наш – Ж.Т.). Единственным отличием перевода от парафраза является связка *only to*, не характерная для русского языка, но позволяющая достичь компрессии в английском.

Обучение парафразу на основе семного анализа помогает: 1) определить, какие слова несут самостоятельный смысл, а какие являются семантически «пустыми»; 2) выявить излишне «растянутые» фразы и «стянуть» их; 3) установить синтаксические роли слов, с тем чтобы при парафразе вынести их на поверхность и этим достичь компрессии; 4) определить, какой лексико–семантический вариант многозначной лексемы реализовался в контексте и подобрать соответствующий синоним.

Семный анализ обеспечивает формирование способности понимать имплицитные значения, ассоциации, аллюзии и использовать вербальные приемы заполнения лакун (коммуникативная компетенция), а также умения сохранять на языке перевода импликации оригинального текста, а при невозможности эксплицировать их (техническая компетенция).

Основанная на семном анализе способность выявлять ключевые слова обеспечивает становление способности вычленять единицы перевода (техническая компетенция). Следовательно, семный анализ опосредованно участвует и в становлении этой способности, реализуя таким образом принцип системности.

Семный анализ помогает при обучении использованию таких переводческих приемов, как конкретизация, генерализация, модуляция, калькирование, описательный перевод, импликация, эмфатизация, нейтрализация, компенсация, то есть в тех случаях, когда переводческие соответствия либо отсутствуют вовсе, либо характеризуются иными, чем в языке оригинала, дифференциальными и/или прагматическими семами.

Семный анализ способствует также сопоставлению значений слов языка оригинала и языка перевода с целью выяснения адекватности найденного переводческого решения, установлению правомерности, эффективности и экономичности использования той или иной переводческой стратегии, редактированию готового перевода (техническая компетенция).

Обучение семному анализу и обучение переводу невозможно без способности осознанно и эффективно осуществлять самостоятельную учебную деятельность и управлять ею, а также самостоятельно совершенствовать свою переводческую компетенцию (учебная компетенция).

Как видим, семный анализ способствует становлению практически всех компонентов, необходимых для осуществления перевода специализированных текстов, обеспечивая системность и голографичность переводческой компетенции, а следовательно, повышая эффективность ее формирования.

Список использованной литературы

1. Комиссаров, В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М., 1997. – 112 с.

2. Устинова, Е.С. Роль и место парафраза в формировании коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – № 1. – С. 86–93.

3. Gile, D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam/Philadelphia. – John Benjamins. – 2009. – 278 p.

4. Kiraly, D. Pathways of Translation. Pedagogy and Process. – Kent, 1995. – 175 c.

5. Neubert, A. Competence in Language, in Languages, and in Translation // Developing Translation Competence. – Amsterdam, Philadelphia, 2000. – С. 3–18.

6. PACTE group. Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project // Investigating Translation. Philadelphia. – 2000. – С. 99–106.

7. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб., 2000. – 1536 с.

8. Новый словарь русского языка. Толково–словообразовательный / под ред. Т.Ф. Ефремовой. – М., 2000. 1233 с.

9. Collins English Dictionary. – N. Y., 2010. – 1899 p.

10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [chief editor Wehmeier S.]. Oxford, 2005. – 1899 p.

Раздел IV

Институт Конфуция – преподаванию иностранцам китайского языка и культуры

УДК 81’374
ББК 81.432.1 + 81.71
В 278

Веньин Ма, д–р пед. наук
(Чанчуньский ун–т, Китай)
Wenying Ma, Ph. D
(Changchung Un–ty, China)

Мотивация и преподавание иностранного языка: ситуация в вузах Китая – проблемы и решения

(на английском языке)

Motivation and Language Teaching: Problems and Solutions – the Case of China

В статье представлены результаты исследования факторов, обусловливающих снижение мотивации среди преподавателей языковых дисциплин в вузах Китая. Анализируются причины снижения мотивации. Автор опирается на теорию самодетерминации Эдварда Деси и Ричарда Райана (2002) [1], в которой предлагается модель, состоящая из трех психологических потребностей – автономии (то есть свободы выбора способа поведения), компетентности и включенности в систему позитивных рабочих отношений (relatedness). С помощью этой модели удобно исследовать процесс трансформации внешней мотивации во внутреннюю (если соблюдаются эти три условия). В завершение статьи автор суммирует факторы, мешающие возникновению внутренней мотивации, и предлагает некоторые стратегии, способствующие повышению внутренней мотивации в контексте современного высшего образования в Китае.

мотивация преподавателей иностранного языка, высшее образование, Китай

Introduction

Researchers in education would agree that appropriate motivation plays an important role in teaching, including language teaching. Motivation, an internal drive, leads to the instigation, persistence, energy and direction of behaviour towards a goal. In addition, it is well established that all teachers have their own values, attitudes, needs and expectations and that their ways of experiencing and interpreting the environment significantly influence their behaviour «on the job». The teaching process involves not only what teachers do – instruction – but also student learning outcomes; and these depend crucially not only on the learning aims, but on teachers’ effectiveness: and this is where motivation comes into play.

The nature of education in the current globalising world calls for new kinds of

skills. Administrators, scholars and college graduates throughout the educational world are requiring teachers to engage students in active and collaborative learning [2]. Teacher motivation plays a key role in encouraging this kind of engagement by students. It is a crucial element in all aspects of the teaching and learning process. In this paper I report on findings from studies carried out in Chinese universities, in which I explored factors contributing to a lack of motivation among some language teachers.

In my analysis, I use the Self–Determination Theory (Deci & Ryan, 2002) to offer an explanatory frame for this lack of motivation; and offer some considerations in the hope that language teaching and learning in the Chinese university context can be improved.

---

[1] Deci E.L. & Ryan R.M. (2002). Handbook of Self–Determination Research. Rochester, N. Y. : the University of Rochester Press, P. 3–18.

[2] Barr R.B. & Tagg J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. Change, 27, 13–25.

I. Causes of the apparent lack of motivation among language teachers

With the rapid growth of economy and the globalisation of the world, English is becoming more and more important in China. English language proficiency is now a prerequisite for accessing better jobs. Many children as young as five or six are being forced by parents to begin learning English in private tuition classes before they enter primary school at the age of 7. They then study English from the third or fourth year of primary school and then throughout high school. At tertiary level, some universities require students to pass the CET 4 (College English Test Band 4) or TEM 4 (Test for English Majors, level 4), as a core element of Bachelor Degrees. This broad provision of English language classes requires high levels of staffing.

Due to a greater demand for English identified above, English teachers are now expected to have high levels of pedagogical and language proficiency. Many teach to a satisfactory level; but many others are working less successfully—and motivation seems to be a key factor. One aspect of motivation concerns the issue of salaries and professional status. Language teachers in China are required to have high levels of pedagogical proficiency, but too often their salaries and social status do not reflect this expected level. It would appear that this misalignment, combined with other factors, impacts on the motivation of some language teachers.

1. ***Not all language teachers in China are interested in their profession***

The Cultural Revolution in the history of China from 1966 to 1976 had a major impact on tertiary studies. During those ten years, the majority of students had no opportunities to enter a university. Only in 1977, when the Cultural Revolution ended, did Chinese students again have a chance to study at university level. To do so, they had to pass the entry examinations. The scores achieved in these examinations decided whether a student could enter the university or not. If they were successful and gained entry, after four years of study, on completion of the course, they were allocated by the government to different work contexts—and at that time every field of the country needed them badly.

According to their achievement level at university, English major graduates were sent to teach in universities, middle schools or primary schools; to work in companies or factories; or to work in the research institutes or government. Some were sent to work in situations in which they could not use the knowledge they had gained at the university. In other words, most graduates had no say in choosing where they would work and what they would do. There was also a problem of government support in finding work. Because of the increasingly large number of graduates, the government could not allocate jobs for them all; some students had to look for jobs on their own; and many of them did not – and do not – succeed in finding the kind of work they want. When I look at my own colleagues, in our language department, I see some teachers who like the job very much, and some who don't; they are teaching because that is the only job they were able to find. This has to be a major element of the 'teacher motivation' problem.

2. ***The limited nature of teaching equipment and materials***

There is also an issue of resourcing. The use of audio–visual equipment and language laboratories is only permitted in listening classes. To make the situation worse, there are very few additional teacher support materials. Although some universities have small reading rooms for language teaching and learning, the resources are too limited for developing theoretical courses. Even when graduates come to write their theses, they have very limited access to journals or books.

The key point is that there are no training seminars or sessions in Chinese universities for teachers of English as a foreign language (TEFL) targeting such issues as application of computer–based technologies, use of online ESL teaching resources or gaining online access to international or national academic journals for TEFL.

Language teachers are very aware of the importance of using and accessing language technology in language learning and teaching, and this situation of limited resourcing adds to frustration and poor motivation.

3. ***The nature of textbooks and curriculum design***

In some universities in China, the choice of textbooks and curriculum planning and design are managed by higher levels of educational administration—in a top–down model. The curriculum is not flexible enough and language teachers are not happy with the textbooks they have to work with.

4. ***Limited opportunities for further professional study or training***

In China, there are two ways for a lecturer to pursue further education: one is post–graduate study. The other is study overseas, especially for TEFL lecturers.

The post–graduate entry examination

Until recently, teachers in Chinese universities were required to have a minimum of a Master's degree; otherwise they would not be employed. To gain entry to Master's–level work, language teachers have to pass

the academic post–graduate entry examination, which includes not only their English as a major area, but also a second foreign language which all students are required to study (e.g. Russian or French or Japanese). Yet students who have only been studying their chosen second foreign language for two years at the undergraduate level are required to reach level 6 proficiency in this language in order to be accepted into a Master's program. Because language teachers are not expected to use this second foreign language in their daily teaching – or their lives – they have no motivation to learn it. Even if teachers try hard to pass the postgraduate examination, and learn more in this process, they will never use the language again after they return to their actual teaching practice. This makes it hard for them to feel motivated.

The opportunity of going overseas for further learning

In recent years, the China Scholarship Council (CSC) has provided opportunities for lecturers in higher education to study or undertake research abroad. Applicants who meet the criteria, including age, the profession rank, and research outputs, pass the expert evaluation, and are ranked. The first few positions will be sponsored by the CSC to go overseas for further study. However, the competition is very severe. For example, in 2008, there were 12,000 positions available across the whole country and for all disciplines (Guide for applicants for study abroad, China Scholarship Council, 2008) [3].

The quality of students

Although English studies are compulsory in Chinese universities, not all students are suitable for English as a major course. Some are from the countryside where the constraints of teaching conditions mean that English teaching is narrowly targeted at preparing for the Test, which focuses primarily on grammar study rather than on developing communicative proficiency. These students therefore have serious difficulties in terms of pronunciation, speaking, listening and communicating. With the help of their teachers, some may catch up, but many never reach the required level. This situation is also discouraging for teachers.

II. Analysis of the factors impacting on motivation identified above

The above analysis suggests the following key factors impact significantly on language teachers' motivation:

– exposure to new ideas;

– the availability of materials and equipment;

– the quality and proficiency level of students (Freeman, 1994) [4].

These are some of the key issues. Others include the top–down nature of decision–making in respect to curriculum design and choice of textbooks, which deprives teachers of any sense of autonomy; lack of opportunities for further academic study and professional development; limited language teaching technology proficiency and access, which makes teachers feel pressured but at the same time unchallenged, thus producing a sense of professional incompetence. The level of many of their students also contributes to their sense of disconnectedness. These factors all account for language teachers losing interest in their work.

At this point, I reconnect with Deci and Ryan's model of psychological needs (2002). They argue that a full understanding of goal–directed behaviour, and of psychological development and well–being more generally, requires a focus on addressing the needs that give rise to activities – such as teaching. They identify three psychological needs: *autonomy, competence*, and *relatedness*. It is these needs, they argue, which underscore and influence goal–oriented pursuits.

III. Psychological needs and Self–Determination Theory: the theoretical frame

Self–Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2002), one of the most influential motivational theories in motivation psychology, is a macro–theory that focuses on personality development and functioning within the social context. SDT has been used in research across a range of domains including business, health, and education. In the latter, SDT has been used extensively to understand socio–cultural influences on student motivation.

SDT has been described by Ryan and Deci (2002) [5] as «an organismic–dialectical metatheory,» (p. 3), which assumes that over the course of development, individuals have an innate tendency to construct an

---

[3] Guide for applicants for study abroad, China Scholarships Council, 2008 (2008). Retrieved on 8, October, 2008. From <http:// www. csc.edu.cn/gb/downloaddoc /2008/apply/01.htm>.

[4] Freeman D. (1994). Knowing into doing: Teacher education and the problem of transfer. In D. Li, D. Mahoney & J. Richards (Eds.), Exploring second language teacher development (p. 1–20). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

[5] Ryan R.M. & Deci E.L. (2002). Overview of self–determination theory: an organismic dialectical perspective.

increasingly complex but unified sense of self. Since its initial conception (Deci & Ryan, 2002), SDT has continued to evolve and is now comprised of four mini–theories, namely:

● Basic Needs Theory (which focuses on the relationships between health and well–being and the fulfilment of basic needs).

● Organismic Integration Theory (which focuses on the internalization).

● Cognitive Evaluation Theory (which focuses on the effects of social context on intrinsic motivation).

● and Causality Orientation Theory (which focuses on orientation to self–determination).

Although these closely connected mini–theories have an important explanatory power for describing motivational characteristics in the work setting, this study will focus upon the Basic Needs Theory in relation to the gradual shift from amotivation to motivation, and from extrinsic motivation to intrinsic motivation (see Figure 1):

Type of Motivation	Amotivation	Extrinsic Motivation	Intrinsic Motivation
Quality of Behaviour	Nonself–determined		Self–determined

Figure 1 The Self–determination continuum, with types of motivation (Deci & Ryan, 2002, p. 16)

This focus is taken because the need for autonomy, competence and relatedness are essential nutriments for life and for the development of motivation process. Without these three basic needs being met, an individual's growth, health, and sense of self is in an unhealthy condition.

Autonomy is defined as the degree to which individuals feel willingly responsible for the initiation of their behaviour. Competence concerns the degree to which they feel able to achieve their goals and desired outcomes. Relatedness is defined as the extent to which they feel connected to others in a warm, positive, interpersonal manner. This theoretical model maintains that when these needs are supported by the social environment, individuals' psychological growth and adjustment, mental and physical health (Williams, 2002) [6] and professional performance are all enhanced. Without these three basic needs being met, an individual's growth, health, and sense of self is in unhealthy condition.

IV. Where to from here

Teachers—like all of us—want to be effective in learning and exploring new challenges for their personal and professional development (Dzubay, 2001) [7]. From the above reference to theory, we can conclude that motivation, performance, and development will be greatest when people are able to satisfy their basic psychological needs (Deci et al., 1991) [8].

It is now possible to apply this theoretical understanding to my teaching context in China which I have outlined earlier in this paper, and to offer some suggestions for consideration which might increase teachers' motivation.

1. ***Professional development***

The need for competence involves a feeling of effectiveness when a person interacts with the social environment experiencing opportunity to exercise and express one's capability (Deci, 1975 [9]; Harter, 1983 [10]; White, 1959 [11]). Whatever we do, we have the desire to do it well. To be a language teacher, we need to have

In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self–determination research (p. 3–33). Rochester, N. Y. : University of Rochester Press

[6] Williams G.C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In: Deci E.L. and Ryan, R.M., Editors, 2002. Handbook of self–determination research, Rochester : University of Rochester Press. P. 233–254.

[7] Dzubay D. (Ed.). (2001). Understanding motivation & supporting teacher renewal. Quality teaching and learning series. Portland : Northwest regional Educational Lab, pp. 57–68.

[8] Deci E.L. & Ryan, R.M. (1991). A Motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on Motivation (p. 237–288). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.

[9] Deci E.L. (1975). Intrinsic motivation. N. Y. : Plenum Press, P. 20–28.

[10] Harter S. (1983). Development perspectives on the self–system. In E.M. Hetherington (Ed.). Handbook of child psychology, socialization, personality and social development (4th ed., p. 275–386). N. Y. : Wiley.

[11] White H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 66, 297–333.

a strong basis of academic knowledge and adequate resources and opportunities to support our learning process and professional development and ultimately to contribute to our success in classroom practice. In addition, a professional experienced supervision is needed. Adequate professional preparation guided by an experienced supervisor can provide insight and understanding into the nature of the learning process and the nature of appropriate content. Thus, before teachers go to the classroom to teach, they know where to learn, with whom to learn and how to solve emerging problems during teaching in the classrooms (Dzubay, 2001). Knowledge of all these dimensions of language teaching and learning autonomy will contribute to the development of a sense of teacher autonomy and will provide a rationale for what they are doing and how they are doing it (Dzubay, 2001).

Teachers feel competent when they are in the classroom facing their students with new ideas. And the feedback from students will tell teachers how successful they have been in achieving their objectives. This kind of feeling of competence not only enhances teachers' motivation, it also encourages teachers to undertake further professional development and to further improve their professional competence.

2. *Curriculum design and selection of resources and materials*

As discussed earlier in this paper, the top–down model of curriculum planning design and lack of choice of text–books in some universities make teachers feel marginalised and controlled. Conditions that are controlling are typically characterized as those that pressure people «to behave, think, or feel in specific ways» (Deci et al., 1991, p. 335). Coppen (1970) [12] provided research evidence to indicate that teachers have desires to participate in decision–making at curriculum. I suggest that teachers in higher education should be allowed to choose their textbooks themselves, under appropriate supervision by the school authority. Curriculum is the content and purpose of an educational program (Walker, 1990) [13]. It defines what knowledge students should acquire and how they should learn it (McGee, 1997) [14]. The intentions and content of curriculum will be decision–making by both teachers and students (McGee, 1997). There is much in encouraging teachers to be *reflective practitioners* (Reagan, T.G. & Osborn, T.A. 2002) [15], which involves not only knowing–in–action, but also reflection–on–action. Curriculum development offers a significant way of involving teachers in this kind of reflective practice: empowering them, professionalising them, and at the same time restructuring schools (Klein, 1989) [16].

3. *Social activities*

Relatedness describes feelings of connectedness to others with a sense of being cared about and respected, and having a sense of belongingness with individuals and with one's community (Baumeister & Leary, 1995 [17]; Bowlby, 1979 [18]; Harlow, 1958 [19]; Ryan, 1995 [20]). Effective relatedness is characterized by fulfilment and involvement with the social world, and it «concerns the psychological sense of being with others in secure communion or unity» (Ryan & Deci, 2002, p. 7) with trust, respect, caring, concern. This «secure relational base appears to provide a needed backdrop – a distal support – for intrinsic motivation» (Deci & Ryan, 2000, p. 235) [21]. Teachers, as social beings, live and work in several environmental settings, including work contexts, college fraternity life, academic work, and extracurricular activities. In these different environmental settings, teachers ideally accept, confirm, understand, and influence each other. This interactive, social dimension of life is a key component of teachers' individual and collective identity.

---

[12] Coppen H. (1970). The new media and the teacher in The Teacher and the Needs of Society in Evolution. L. : Pergamon Press. P. 2–10.

[13] Walker D.F. (1990). Fundamentals of Curriculum. San Diego : Harcourt Brace, P. 12–20.

[14] McGee C. (1997). Teachers and Curriculum Decision–Making. Palmerston North : The Dunmore Press Ltd. P. 133–157.

[15] Reagan T.G. & Osborn, T.A. (2002). From reflective practice to emancipatory knowledge in foreign language education. In The Foreign Language Educator in Society. Erlbaum, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, P. 17–32.

[16] Klein M.F. (1989). Curriculum reform in the elementary school. N. Y. : Harper & Row. P. 20–27.

[17] Baumeister R. & Leary M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117, 497–529.

[18] Bowlby J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock. P. 23–45.

[19] Harlow H.F. (1958). The nature of love. American Psychologist, 13, 673–685.

[20] Ryan R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397–427.

[21] Deci E. L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self–determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11, 227–268.

School plays an important role in providing the kinds of academic activities and interactions which will develop this group identity of educational professionals. Through some activities, shared experiences and dialogue, teachers can express and understand different points of view both on society and on their professional practice. Through these activities, teachers will have a sense that they are working in a positive professional culture (Dzubay, 2001). Research indicates that positive professional communities can enhance educators' commitment to teaching and improve student learning outcomes (Hord, 1997 [22]; Little, 1982 [23]; Kruse & Louise, 1995 [24]; McLaughlin & Talbert, 1993 [25]; Newman & Wehlage, 1995 [26]; Rosenholtz, 1989 [27]). As Osterman remarks: «It is commonly accepted and documented that the interaction and dialogue that are central to the notion of collegiality not only satisfy emotional needs but also contribute to personal and professional learning» (Osterman, 2000, p.325) [28].

Conclusion

As human beings, and as teachers, our need for autonomy comes from an inherent drive to maintain a sense of volition over our own actions; a sense of competence is based on the desire to be good at what we value; and relatedness is our impulse to develop meaningful connections with others (Dzubay, 2001). So autonomy, competence, and relatedness should be prioritised and supported, affecting as they do people's perceptions and their behaviours. Individual teachers have different inner resources and understand the world from within the frame of their particular values, attitudes and expectations.

This brief commentary on the context and development of the educational situation in China, and of the problem of teacher motivation and professional renewal, connects well with the model of these three foundational psychological needs and self–determination theory. The situation and the theory can work hand–in–hand to promote teachers' renewal in terms of motivation. The implementation of the initiatives suggested above could turn extrinsic into intrinsic motivation and thus contribute to educational reform. This would not only improve teachers' motivation and sense of professionalism, it would also improve their students' achievement and outcomes. It is well established that human development relies on a person's ability to integrate knowledge, emotions, and experiences into their personal goals and values (Dzubay, 2001). Such integration on an individual teacher level would help significantly in improving teaching and learning outcomes in China's language classrooms.

References

1. Barr, R.B. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education [Text] / R.B. Barr, J. Tagg. Change, 27, 13–25.

2. Baumeister, R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Text] / R. Baumeister, M.R. Leary. Psychological Bulletin, 117, 497–529.

3. Bowlby, J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock, P. 23–45.

4. Coppen, H. (1970). The new media and the teacher in The Teacher and the Needs of Society in Evolution. L. : Pergamon Press. P. 2–10.

5. Deci, E.L. (1975). Intrinsic motivation. N. Y. : Plenum Press, P. 20–28.

---

[22] Hord S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. P. 2–100.

[23] Little J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 19, 325–340.

[24] Kruse S. & Louis K.S. (1995). Teaching teaming–Opportunities and dilemmas. Madison WI: Wisconsin Center for Education Research & Center on Organization and Restructuring of Schools (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383082).

[25] McLAughlin M.W. & Talbert J.E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the national's educational goals. Stanford, CA: Stanford University, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357023).

[26] Newmann F.M. & Wehlage G.G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators. Medison, WI: Centre for Research on the Context of Secondary School Teaching (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387925).

[27] Rosenholtz S.J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. American Journal of Education, 93, 352–388.

[28] Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70, 323–367.

6. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A Motivational approach to self: Integration in personality [Text] / E.L. Deci, R.M. Ryan.. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on Motivation (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self–determination of behaviour [Text] / E.L. Deci, R.M. Ryan.. Psychological Inquiry. 11, 227–268.

8. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Handbook of Self–Determination Research. Rochester [Text] / E.L. Deci, R.M. Ryan. – N. Y. : the University of Rochester Press, P. 3–18.

9. Dzubay, D. (Ed.). (2001). Understanding motivation & supporting teacher renewal. Quality teaching and learning series. Portland : Northwest regional Educational Lab. P. 57–68.

10. Freeman, D. (1994). Knowing into doing: Teacher education and the problem of transfer. In D. Li, D. Mahoney, & J. Richards (Eds.), Exploring second language teacher development (p. 1–20). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

11. Guide for applicants for study abroad, China Scholarships Council, 2008 (2008). Retrieved on 8, October, 2008. From <http:// www. csc.edu.cn/gb/downloaddoc /2008/apply/01.htm>.

12. Harlow, H.F. (1958). The nature of love. American Psychologist, 13, 673–685.

13. Harter, S. (1983). Development perspectives on the self–system. In E. M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology, socialization, personality and social development (4th ed., p. 275–386). – N. Y. : Wiley.

14. Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. P. 2–100.

15. Klein, M.F. (1989). Curriculum reform in the elementary school. N. Y. : Harper & Row, P. 20–27.

16. Kruse, S. & Louis, K.S. (1995). Teaching teaming–Opportunities and dilemmas. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research & Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383082).

17. Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 19, 325–340.

18. McGee, C. 1997. Teachers and Curriculum Decision–Making, Palmerston North: The Dunmore Press Ltd. P. 133–157.

19. McLAughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the national's educational goals. Stanford, CA: Stanford University, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357023).

20. Newmann, F.M., & Wehlage, G.G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators. Medison, WI: Centre for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387925).

21. Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70, 323–367.

22. Reagan, T.G. & Osborn, T.A. (2002) From reflective practice to emancipatory knowledge in foreign language education. In The Foreign Language Educator in Society. Erlbaum, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. P. 17–32.

23. Rosenholtz, S.J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. American Journal of Education, 93, 352–388.

24. Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397–427.

25. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of self–determination theory: an organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self–determination research (P. 3–33). Rochester, N. Y. : University of Rochester Press.

26. Walker, D.F. (1990) Fundamentals of Curriculum. San Diego: Harcourt Brace, P. 12–20.

27. White, H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 66, 297–333.

28. Williams, G.C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In: Deci, E.L. and Ryan, R.M., Editors, 2002. Handbook of self–determination research. Rochester: University of Rochester Press. P. 233–254.

Acknowledgement: Many thanks to Jo Carr, teacher of School of Cultural and Language Studies in Education, QUT, for helping me to revise my article.

УДК 811.581 + 81’342
ББК 81.71–1
Л 599

Линь Хайянь, ст. преп.
(Ин–т гуманит. наук Чанчуньского ун–та, Китай)

Принципы обучения фонетике китайского языка как второго иностранного и анализ основных трудностей

Обучение фонетике является первостепенной составной частью обучения китайскому языку. В данной статье рассматриваются пять основных принципов обучения фонетике китайского языка: принцип сочетания обучения звукам китайского языка в отдельности и в речевом потоке; принцип учета родного языка учащихся; принцип градации трудностей; принцип сочетания сознательности и имитативности; принцип комбинирования упражнений, направленных на автоматизацию и осмысление. Кроме того, в статье рассматриваются такие общие вопросы, как обучение начальным согласным звукам (инициалям), финалям, тонам и возникающие при этом трудности.

китайский язык, фонетика китайского языка, принципы, трудности

Звуки являются одним из трех основных элементов речи, образуя своеобразную внешнюю материальную оболочку языка. Обучение фонетике нормативного китайского языка (путунхуа) – это отправная точка обучения китайскому языку, а также важная составная часть преподавания китайского языка иностранцам. Что касается лингвистов, стандартное беглое произношение имеет большое значение для будущей работы и практического использования языка.

При обучении фонетике во многих случаях очень мало внимания уделяется объяснению современной фонетической системы китайского языка, а даже если и поясняются основные ее особенности, все равно остается много вопросов, решение которых осложняется недостаточной разработанностью методики обучения фонетики китайского языка. В свое время Линь Дао отметил: «Современные студенты обычно имеют плохое произношение из–за того, что уделяется недостаточное внимание изучению каждого звука в отдельности, от учащихся требуется лишь приблизительное произношение звуков, ведь можно легко и быстро овладеть такими звуками, как **b, p, m, f.** Качество произнесения звуков является одним из вопросов обучения фонетике» [1]. В этой работе исследуются принципы обучения фонетике, по возможности наиболее соответствующие учебным условиям, общие принципы обучения фонетике, которые наиболее эффективно применяются в методике преподавания фонетики китайского языка как второго иностранного языка.

На основе исследования фонетической системы китайского языка, а также знаний о психологии восприятия и понимания звучащей речи мы полагаем, что при обучении фонетике китайского языка следует руководствоваться нижеследующими принципами.

1. Принцип сочетания обучения звукам в отдельности и в объединениях в речи

Обучение звукам в отдельности указывает на рассмотрение каждого звука как изолированной трудности. Поскольку лица, изучающие китайский язык как второй иностранный язык, – люди по большей части взрослые, они обладают достаточными аналитическими способностями и, следовательно, могут делить слоги на отдельные звуки. Значит, для таких учащихся целесообразно проводить упражнения по тренировке каждого звука изолированно. При изучении иностранного языка можно часто столкнуться с ситуацией, когда собеседник не понимает, какое слово произнес учащийся. Как раз тогда можно обратиться к произнесению каждого звука слова в отдельности, а затем снова повторить целое слово для установления понимания между говорящими.

При анализе китайской традиционной фонологии рассматриваются три элемента слога: инициаль (начальный согласный звук), финаль и тон. При таком анализе внимание обращается на структурные элементы объединения звуков, что относительно соответствует материальному воплощению китайского языка в речи, – ведь тоны являются специфической характерной чертой китайского языка.

---

[1] Цзяо Ливей. Современный курс фонетики – интервью с профессором Линь Дао // Обучение фонетике и ее исследование. 2001 (2).

В прошлом анализ строения слога китайского языка был менее тщательным и научным. Кроме того, обучение фонетике начиналось не с ознакомления с местом и способом образования звуков, а с полной готовой фонетической транскрипции (пхиньинь) и без отбора материала, поэтому результаты были неудовлетворительными. Обучение иностранных студентов, плохо воспринимающих китайские звуки, должно происходить с учетом особенностей их родного языка. Использующиеся в государственной письменности многих стран латинские и арабские буквы по большей части отображают и фонемы, поэтому приезжающие из этих стран учащиеся умеют различать фонемы и составлять из них различные сочетания. В связи с этим, для эффективного использования такой способности учащихся в обучении иностранному языку, в методике преподавания китайского языка сохраняется существующее описание особенностей фонетической системы китайского языка и ее соответствия закономерностям обучения. Появившийся недавно анализ слогов китайского языка соответствует современному методу анализа звуков европейских языков, то есть методу анализа фонем языка. В слоге рассматривается качество звуков, а также анализируются в отдельности все мельчайшие различия, характеризующие каждый звук. На начальном этапе обучения китайскому языку необходимо в первую очередь рассказать учащимся о делении китайских звуков на 22 согласных звука и 10 гласных звуков, а затем проводить упражнения в комбинировании и чтении 21 начального согласного звука (инициали) и 39 финалей. Это помогает сформировать четкое представление о китайских звуках в сознании учащихся и упрочить усвоение фонетических навыков.

Но при обучении фонетике нельзя останавливаться на чтении каждого звука в отдельности, так как в процессе общения звуки объединяются, создавая непрерывный речевой поток. В потоке речи может произойти ассимиляция, диссимиляция, ослабление или пропуск звуков, их усиление и прочие изменения. Поэтому необходимо сочетать осознанную отработку изолированных звуков с отработкой звукосочетаний в речи.

2. Принцип учета родного языка учащихся

Данный принцип предполагает сравнение изучаемого и родного языков в процессе обучения и выделение трудностей, возникающих у учащихся, которые и являются ключевыми пунктами, требующими повышенного внимания. Как правило, выделяются два типа звуков, представляющих трудности для обучения: это *похожие* звуки в системе обоих языков и звуки, *не имеющие аналога* в родном языке.

При обучении фонетике важно проводить усиленный комплекс упражнений, направленных на устранение основных трудностей, а также учитывать то, что многие учащиеся боятся ошибиться и эмоционально переживают неудачи, поэтому ошибки на начальном этапе изучения звукового строя могут повлиять на конечный результат обучения.

Например, для многих учащихся, в родных языках которых отсутствует понятие тона, совершенно новым оказывается понятие китайских тонов. Они не четко осознают, что тоны являются одной из основных характерных особенностей фонетической системы китайского языка, которая имеет смыслоразличительную функцию. Так, при произнесении слов 瘫子 ([tānzi] «паралитик») , 坛子 ([tánzi] «алтарь»), 毯子 ([tǎnzi] одеяло), 探子 ([tànzi] «разведчик») без тонов, было бы совершенно невозможно понять их смысл. Тоны – это основные передатчики информации слушателям, поэтому изучение этого аспекта является чрезвычайно важным. Учащиеся часто уделяют недостаточно внимания тренировке в употреблении тонов, считая их лишней нагрузкой. При заучивании слов они не запоминают тоны, а при чтении фраз легко понять по интонации, что это иностранцы. В такой ситуации обязательно нужно помочь учащимся понять и усвоить не существующие в родном языке явления с самого раннего этапа обучения, что ускорит преодоление возникающих трудностей.

3. Принцип градации трудностей: постепенный переход от простого к сложному

Звуковой строй каждого языка не похож друг на друга, но всегда находятся подобные или похожие звуки. Так, если в изучаемом языке есть сходные с родным языком гласные звуки, то учащиеся легко их усваивают. Поэтому необходимо проводить обучение фонетике не согласно порядку звуков, приведенных в фонетической транскрипции (пхиньинь), а согласно принципу перехода от простого к сложному.

Например, при обучении гласным звукам «ɑ, o, e, i, u, ü», сначала следует представить звуки «ɑ, i, u», затем «**e, o**» и, наконец, звук «**ü**». После этого можно разграничить нелабиализованные «ɑ, e, i» и лабиализованные «o, u, ü**».** Нелабиализованные звуки можно представлять по степени подъема, начиная либо с самого закрытого звука: «i – e – ɑ**»,** либо эту же последовательность начинать с самого открытого звука: «ɑ – e – i». Обучение же трем инициалям **z, c, s** следует начинать со звука **s**, так как **s** является щелевым звуком, а **z, c** – аффрикаты. Так как щелевые звуки представляют меньшую

трудность для произношения, то такой порядок обучения данным согласным соответствует принципу градации трудностей.

Как правило, в индо–европейских языках существует следующий порядок обучения фонетике: изолированный звук – слово – словосочетание – короткая фраза – длинная фраза – мини–диалог. Обучение же фонетике китайского языка для иностранцев имеет несколько иную последовательность: ***тон – финаль – слог – фраза.*** При изучении иностранными студентами тонов часто обнаруживаются такие проблемы, как недостаточная долгота первого тона, отсутствие падения интонации при произнесении четвертого тона и подъема при произнесении второго тона, а также слабая интенсивность падения в середине слога в третьем тоне. Описывая основные положения фонетики, Чжао Цзиньмин предлагает проводить обучение тонам с помощью контроля голосовых связок. Он представляет следующий порядок обучения тонам: ***первый*** тон (произносится ровно и высоко) – ***четвертый тон*** (интенсивный нисходящий тон) – ***второй тон*** (восходящий тон) – ***третий тон*** (нисходяще–восходящий тон) [2]. Подобное расположение тонов также соответствует принципу градации трудностей и облегчает восприятие и понимание учащихся этого сложного аспекта китайского языка.

4. Принцип сочетания сознательности и имитативности

Под «сознательностью» подразумевается то, что, обладая теоретическими знаниями о фонетике, учащиеся могут руководствоваться ими при изучении фонетической системы второго иностранного языка, а также осознанно усваивать артикуляцию китайских звуков, их место и способ образования. Несомненно, при обучении звуковому строю другого языка требуется и имитация, но она должна основываться на теоретических знаниях о фонетике. Понимание того, какие операции необходимо произвести органами речи, повышает качество самой имитации, тогда как одна лишь неосознанная имитация отрицательно сказывается на эффективности учебного процесса.

Например, объяснение иностранным студентам отличительных особенностей между шестью парами придыхательных и непридыхательных согласных звуков (**b/p, d/t, g/k, z/c, zh/ch, j/q**) облегчает усвоение придыхательных звуков. А информация о том, что в китайском языке много глухих согласных и мало звонких (всего лишь 4 звонких звука: **m, n, l, r**), помогает студентам избежать ошибочного озвончения глухих согласных. В настоящее время знания преподавателей по теоретической фонетике китайского языка постоянно растут, но необходимо понимать, что обучаемым нужно давать минимальный простой материал для усвоения, ведь для людей, не изучающих фонетику профессионально, многочисленные термины представляют значительную трудность. Скорее всего они не употребляют такие слова даже в родном языке, поэтому опытные преподаватели стараются избегать специальной терминологии, заменяя ее разнообразными наглядными средствами. Для обучения *месту* образования звуков китайского языка обычно используется объяснение, то есть освоение происходит сознательно, тогда как для обучения *способу* образования звуков применяется имитация. Необходимо помнить, что при объяснении преподаватели должны излагать материал доступно, а учащиеся – осуществлять имитацию на основе теоретических знаний.

5. Принцип сочетания упражнений, направленных на автоматизацию навыков и на осмысление

Упражнения, направленные на автоматизацию произносительных навыков (имитация, повторение), быстро утомляют учащихся и надоедают им. Решить данную проблему можно с помощью чередования различных упражнений на автоматизацию разных аспектов, при этом повторы не должны быть частыми, а структуры – одинаковыми. По возможности необходимо предлагать *упражнения в осмыслении произносимого фонетического материала* – слогов, словосочетаний, идиом (ченьюй), поговорок (суюй), предложений, мини–диалогов, шуток и т. д.

Скороговорки являются своеобразным видом языкового мастерства, ведь даже носители языка испытывают трудности при их произнесении, поэтому на начальном этапе обучению иностранному языку их либо не рекомендуется применять, либо желательно свести их использование к минимуму. Само соотношение упражнений, направленных на автоматизацию и осмысление, установить достаточно сложно, но любой преподаватель должен помнить: «В обучении существуют некоторые методы, но они часто относительны».

Обращаясь еще раз к приведенным выше принципам обучения фонетике китайского языка и способам преодоления возникающих трудностей, которые лежат в основе этих принципов, можно утверж-

---

[2] Чжао Цзиньмин. Исследование обучения звуковому строю иностранцев. Пекин : Изд–во Пекин. лингв. ун–та, 1997.

дать, что они помогают учащимся не бояться осваивать фонетику китайского языка. Для придания нашему исследованию большей практической направленности, воспользуемся нижеследующей таблицей типовых проблем, появляющиеся у учащихся во всем мире при изучении фонетики общенационального китайского языка (путунхуа):

Степень трудности	**Обучение начальным согласным звукам**	**Обучение финалям**	**Обучение тонам**
1.	2.	3.	4.
Трудности первой степени	Ретрофлексивные звуки	Назализованная концовка слога (финаль с носовым согласным)	Смешение четырех тонов
Трудности второй степени	Смешение лабиодентальных **[f]**и[**x/h**], а также смешение носовых, латеральных и смычно–дрожащих звуков	Недостаточная напряженность губ при произнесении лабиализованных звуков; ослабление артикуляции сложных финалей	Утрирование, не характерное для обычной речи
Трудности третьей степени	Переднеязычные свистящие аффрикаты; неполная аспирация; преобразование глухих согласных в звонкие	Недостаточно прочно сформирован навык произношения однофонемных финалей; пропуск или добавление лишних медиалей; недостаточный загиб языка при произнесении ретрофлексивных звуков	

Здесь «трудности первой степени» указывают на самые сложные явления в фонетическом строе языка, которые наиболее часто вызывают ошибки учащихся. Мы попытаемся тщательно их проанализировать и упорядочить с целью увеличения эффективности обучения китайскому языку.

1. Трудности, возникающие при обучении согласным звукам: ретрофлексивные звуки

Ретрофлексивные согласные звуки также называют ретрофлексными, или церебральными согласными. Эта специфическая группа согласных отличает фонетический строй китайского языка от любого другого языка. Большинство языков в мире не имеет таких же или подобных согласных, поэтому звуки **zh, ch, sh, r** являются общей проблемой практического для каждого учащегося. На начальном этапе обучения китайскому языку особенно важно, чтобы преподаватель четко объяснил место образования ретрофлексивных согласных.

Во время произнесения **zh** необходимо поднять кончик языка, упереться им в переднюю часть твердого неба, при этом мягкое небо поднимается, преграждая путь воздуха к носовой полости, голосовые связки на вибрируют. Слабый воздушный поток через узкую щель проходит к носовой полости, а так как щель очень узкая, благодаря этой преграде создается слышимый звук, такой как в словах «庄重» ([zhuāngzhòng] серьезный), «主张» ([zhǔzhāng] точка зрения).

При произнесении звука **ch** артикуляционные органы находятся в том же положении, что во время произнесения звука **zh**, разница лишь в том, что поток воздуха намного интенсивнее. Этот звук встречается в следующих словах: «车床» ([chēchuáng] (токарный) станок), «长城» ([chángchéng] Великая китайская стена).

Во время произнесения звука **sh** кончик языка приближается к передней части твердого неба, между ними остается узкая щель, через которую проходит воздух, создавая звук, голосовые связки не вибрируют. Можно встретить в таких словах, как «闪烁»([shǎnshuò] мерцать)«山水»([shānshuǐ] пейзаж).

Наконец, при произнесении звука **r** артикуляционные органы находятся в том же положении, что во время произнесения звука **sh**, но голосовые связки вибрируют. Например, «容忍»([róngrèn] терпеть), «柔软» ([róuruǎn] гибкий).

2. Трудности, возникающие при обучении финалям: назализованная концовка слога (финаль с носовым согласным)

В китайском языке существуют два носовых согласных, употребляющихся для образования назализованных финалей: **–n** и **–ng**. Эти фонемы обязательно нужно четко различать и нельзя смешивать. Эти звуки присутствуют во многих других языках, но обычно не образуют отдельных фонем, поэтому они представляют определенные трудности при изучении назализованных финалей.

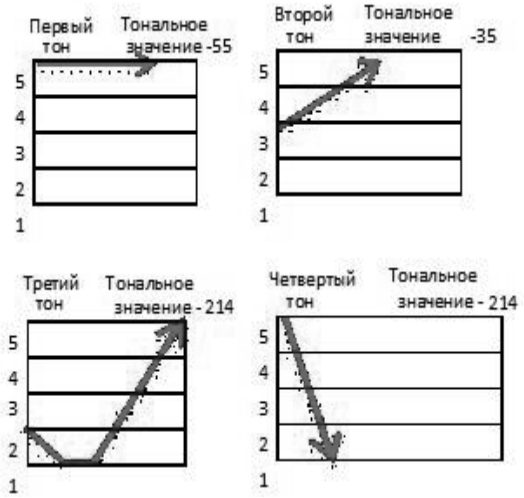
Фактически, отличать этими фонемы друг от друга не сложно. Например, можно разграничить эти звуки для учащихся по их месту образования: при произнесении **n[n]** кончик языка упирается в альвеолы, а при произнесении **ng[ŋ]** основание языка поднимается к мягкому небу. При произнесении **n[n]** необходимо энергично прижать кончик языка наверх и вперед к альвеолам, поэтому во время отработки данного звука можно продемонстрировать его образование учащимся с помощью вытягивания кончика языка вперед и прикусывания его зубами. Во время произнесения заднего назального –**ng**, язык сжимается, а его основание поднимается к небу. При обучении этим звукам можно также использовать упражнения на их поочередное чтение, чтобы учащиеся научились контролировать переднюю и заднюю части языка, участвующие в их образовании. Кроме этого необходимо напоминать учащимся, что до окончания произнесения звука положение языка не должно меняться. Так, для произнесения финали –**an** используется передняя часть языка, но в самом процессе говорения язык невольно сжимается, артикуляция ослабляется, в результате стирается разница между –**an** и –**ang**. Еще одним способом обучения этим звукам является их одновременное введение и отработка в слогах, чтобы у учащихся сразу сформировалось представление о них как о двух разных звуках. И уже после того как они научатся четко их воспроизводить, добавлять к согласным гласные и образовывать финали, благодаря чему также можно добиться прочных результатов.

3. Трудности, возникающие при обучении тонам: смешение 4 тонов

В мире существует немало тоновых языков, например, североевропейские норвежский и шведский языки, языки американских индейцев и др. Но особенности каждого из тоновых языков не одинаковы. В большинстве случаев различаются лишь три вида тонов: высокий, средний и низкий. В китайском языке каждый слог имеет определенный тон, и эти тоны различаются не только по высоте, но могут быть восходящими и нисходящими, хотя это и редкое явление, которое характеризует именно китайский язык.

При обучении китайскому языку необходимо объяснить учащимся понятие тона и его значение для языка. Тон – это изменение высоты звука при произнесении каждого слога, которое имеет смыслоразличительную функцию. Тоны устанавливаются высотой звуков. Например, в путунхуа слово «汉语»([hànyǔ] китайский язык) состоит из двух слогов. При произнесении первого слога 汉[hàn] происходит быстрое падение тона с высокого на низкий, а при произнесении 语[yǔ] – падение со среднего тона до низкого, а затем подъем до полувысокого. В китайском языке каждый слог соответствует отдельному иероглифу (汉字), поэтому и тоны звуков (声调) часто называют тонами иероглифов (字调).

Тональное значение указывает на конкретное прочтение тона в словах, а также изменения в высоте тона, его подъеме или падении. Для определения тонального значения часто используют разработанную Чжао Юаньжэнем схему «Пяти типов высоты звуков», которая представляет собой систему координат, на вертикальной оси которой отмечается высота звуков, а на горизонтальной оси – долгота. По высоте звуки делятся на пять типов (1, 2, 3, 4, 5), где тип 1 объединяет самые низкие по высоте звуки, а тип 5, соответственно, самые высокие. В определении разницы между этими пятью типами не учитывается частота звуков, а лишь указывается разница высоты звуков.



Тоны делятся на типы, и каждый тип тона объединяет в себе схожие по тоновому значению слоги, то есть можно разграничить различные типы тонов в языке или диалекте благодаря неодинаковому тоновому значению, которое играет смыслоразличительную роль в языке. Иными словами, тип тона

определяется значением тона. В общенациональном китайском языке выделяется четыре тона: первый тон, второй тон, третий тон и четвертый тон.

Первый тон также называют гаопиндиао (высокий ровный тон), который в описанной выше системе координат пересекает ось высоты звука в значении 5, идет параллельно оси долготы и обозначается как «55». При его произнесении голосовые связки сильно напряжены, не происходит никаких изменений качества тона на всем протяжении произнесения, высота звука сохраняется. При образовании второго, или восходящего, тона подъем высоты начинается с немного более низкого значения, чем в первом тоне, а затем доходит до его высоты. На оси высот значение меняется с 3 до 5, поэтому тон обозначается как «35». При его произнесении связки из нейтрального положения постепенно натягиваются, достигая степени напряжения первого тона, высота звука становится максимальной, при этом нужно следить за четким произнесением окончания звука, чтобы не произошло ослабления. Третий, или нисходяще–восходящий тон, представляет собой падение и подъем высоты или своеобразную зигзагообразную кривую изменения высоты. Падение высоты начинается со средней высоты, а затем происходит подъем. В оси координат подобное передвижение показано с помощью оси со значениями высоты: падение со значения 2 до 1 и затем подъем к значению 4, то есть этот тон обозначается как «214». Особенностью его произнесения является небольшое напряжение голосовых связок в начале артикуляции, мгновенное расслабление при падении, небольшое протяжение звука, а затем быстрое напряжение связок, которое, однако, не является максимальным. Четвертый тон является нисходящим, его также называют понижающимся тоном, так как высота тона снижается с самого высокого значения до самого низкого, что показано в системе координат: с 5 до 1, то есть сам тон обозначается как «51». Для этого тона характерно напряжение голосовых связок в начале артикуляции и их расслабленное состояние в конце, высота снижается с самого высокого значения до самого низкого, слог с этим тоном произносится кратко. Таким образом, усвоив главные особенности произнесения тонов китайского языка, учащиеся будут не так часто совершать ошибки, возникающие при смешении этих четырех тонов.

В заключение необходимо отметить, что обучение звуковому строю языка не может происходить поверхностно, его основу должна составлять длительная тренировка. В данной статье упоминаются лишь несколько элементарных способов обучения фонетике китайского языка как второго иностранного языка, которые могут использоваться преподавателями в процессе обучения. Мы не рассматривали звуковые изменения в фонетическом строе языка, изменения ритма и прочее, хотя все это также вызывает трудности в обучении китайскому языку. При обучении фонетике китайского языка нельзя постоянно придерживаться одних и тех же образцов, а нужно все время создавать новые, активно двигаться вперед, проводить дальнейшие практические исследования, объективно замерять результаты обучения, повышать уровень теоретических знаний и обновлять методику обучения фонетике китайского языка.

Список использованной литературы

1. Цзяо Ливей. Современный курс фонетики – интервью с профессором Линь Дао // Обучение фонетике и ее исследование. – № 2, 2001.

2. Чжао Цзиньмин. Исследование обучения звуковому строю иностранцев. – Пекин : Изд–во Пекин. лингв.о ун–та, 1997.

3. Мао Шичжэнь. Преподавание фонетики китайского языка иностранцам. – Шанхай: Изд–во пед. ун–та Хуадун, 2008.

4. Шао Цзинминь. Теоретические положения обучения иностранцев китайскому языку. – Шанхай: Изд–во 上海教育, 2001.

5. Чэн Янь. Принципы обучения иностранному языку. – Чунцин : Изд–во Чунцин, 1990.

УДК 81’367.633 + 811.111 + 811.581
ББК 81.432.1–2 + 81.71–2
Ц 98

Цюй Хунсинь, ст. преп.
(Ин–т гуманит.наук, Чанчуньский ун–т, Китай)

Анализ синтаксических особенностей предлогов «从» и «from» и типичных ошибок в их использовании

В данной статье применяется теория познания и принцип временной последовательности рассматривает образование синтаксических конструкций и словосочетаний с китайским предлогом «从» и английским предлогом «from». Автор приводит сопоставительный анализ их синтаксических компонентов, анализирует типичные ошибки при овладении китайским языком учащимися, для которых родным языком является английский язык, и предлагает способы предотвращения подобных ошибок.

китайский предлог «从», английский предлог «from», синтаксис, сопоставительный анализ, анализ типичных ошибок

I. Введение

Китайский предлог «从» и английский предлог «from» принадлежат к числу самых частотно встречающихся в речи и широко употребительных предлогов в китайском и английском языке соответственно. С точки зрения семантической категории они полностью соответствуют друг другу. Однако в процессе преподавания китайского языка иностранцам ошибки в употреблении предлога «从» стоят на втором месте по частотности в речи у учащихся из европейских и американских стран, что вызвано влиянием родного языка. В данной статье мы обобщили точку зрения лингвиста Цуй Силяна [1], который на основе анализа 122 соответствующих примеров, накопленных в процессе обучения, выделяет 9 видов типичных ошибок у учащихся из европейских и американских стран, изучающих китайские предлоги. Оказалось, что типичные ошибки у учащихся из европейских и американских стран в использовании предлога «从» принадлежат, главным образом, к следующим шести типам: смешение предлогов; отсутствие согласования рамочной конструкции с другими членами предложения; неверное расположение предложной группы; незавершенная конструкция; проблемы лексической сочетаемости; излишнее использование предлога. Подробнее см. ниже:

Тип	1	2	3	4	5	6
Количество примеров	21	32	24	25	11	9
Коэффициент	17 %	26 %	20 %	21 %	9 %	7 %

Смешение предлогов и излишнее использование предлога принадлежат к ошибкам семантического уровня и составляют только 24 %. Остальные четыре типа принадлежат к ошибкам синтаксического уровня и составляют 76 %. Отсюда видно, что ошибки у учащихся из европейских и американских стран, изучающих китайские предлоги, лежат в основном в области синтаксиса. Поэтому данная статья посвящена главным образом анализу синтаксических особенностей предлогов «从» и «from» и анализу соответствующих ошибок в их использовании.

Как предлог «从», так и предлог «from» не используются самостоятельно, а образуют предложную группу с другими словами, поэтому объектом исследования данной статьи являются предложные группы, образованные этими предлогами в обоих языках (не содержащие идиоматические выражения). Языковой материал, использованный в данной статье, взят из китайских и английских изданий романов Ш. Бронте «Джейн Эйр» и Цянь Чжуншу «Осажденная крепость» 《围城》.

[1] Цуй Силян. Особенности изучения китайских предлогов учащимися из европейских и американских стран и анализ типичных ошибок // Всемирное преподавание китайского языка. 2003. № 1.

II. Сопоставительный анализ предложных групп и анализ типичных ошибок

1. *Структура предложной группы, выражающей местоположение, направление или источник*

Шень Цзясюань некогда сказал, что китайские предлоги (главным образом «在»、«朝»、«到»、«从») часто комбинируются с существительными–директивами для выражения местоположения или направления, в то время как соответствующие английские предлоги уже сами по себе содержат значение местоположения, то есть «предлог + существительное» в английском языке = «предлог + существительное + директив» в китайском языке.

Предложная группа типа «предлог + существительное + директив» в китайском языке по форме относится к предложной группе с рамочной конструкцией. «Предложные группы имеют рамочную конструкцию в китайском языке, то есть предложную конструкцию образуют находящиеся спереди и сзади именной группы (NP) предлог и послелог» [2] Люй Шусян [3], Цуй Силян [4], Чень Чанлай и другие изучали этот вид предложной конструкции. Обобщая их точки зрения, можно сказать, что рамочная конструкция с предлогом «从» имеет следующие разновидности: 从……上/中/里 (в основном представлена директивами); 从……起/以后/以来; 从……到…… и др.

Специалисты пришли к выводу, что можно вывести следующую формулу: from+NP=从+NP+上/中/里. Например:

（1）当我妻子在发病的时候，受到妖精的驱使要在夜里把人在床上烧死，用刀捅死，把肉从骨头上咬下来。

（1`）When my wife is prompted by her familiar to burn people in their beds at night, to stab them, to bite their flesh from their bones.

（2）他终于说话了，说话时比我从他的神态中预料的要平静些。

（2`）He said,at last, speaking more calmly than from his look I had expected him to speak.

（3）泪水从紧闭的眼梢里流过耳边。

（3`）Tears from the corners of her tightly shut eyes tricked past her ears.

Все подчеркнутые фрагменты в вышеприведенных примерах «从骨头上» и «from their bones», «从他的神态中» и «from his look», «从紧闭的眼梢里» и «from the corners of her tightly shut eyes» соответствуют формуле: from+NP=从+NP+上/中/里.

Китайские предлоги могут выражать только пространственные отношения и временные отрезки, однако не передают конкретное местоположение в пространстве. Предлог «从» может выражать местоположение до возникновения события и, соответственно, относится к прошедшему времени, однако не может выражать конкретное местоположение в пространстве, а именно '上/中/下/里'и др., поэтому данная задача перекладывается на директивы. Однако и сами предлоги могут иногда приобретать определенное пространственное значение под действием именной группы NP. Именная группа NP в зависимости от места подлежащего в предложении сообщает предлогу определенное пространственное значение. Так в примере (1), в связи с тем, что мясо «肉» присоединяется сверху к кости «骨头», в качестве директива используется слово «上» (сверху); в примере (3) так как слезы «眼泪» образуются в глазах, используется директив «里» (внутри). Однако, если директивы в предложении не выражают конкретного местоположения в пространстве, как например «上»、«中»、«里» и др., они иногда имеют свободное использование, как в примере (2), то есть можно сказать и «从他的神态中», и «从他的神态里». В настоящее время эти директивы уже не имеют семантического значения, однако все еще не могут быть опущены.

(1) В некоторых ситуациях китайский предлог «□» не может употребляться в сочетании с директивами, а может выражать местоположение или направление только в сочетании с именной группой NP, то есть «from+NP»=«从+NP». Например:

（4）He came from Europe.

（4`）他从欧洲回来。

（5）That day, after returning home from his uncle's house with his eyes blurred from drink …

（5`）所以当天从大伯父家回来，他醉眼迷离。

（钱锺书 《围城》 Цянь Чжуншу «Осажденная крепость»）

---

[2] Лю Даньцзин. Рамочные предлоги в китайском языке // Современное языкознание, 2002. № 4.

[3] Люй Шусян. 800 слов современного китайского языка (изд. испр. и доп.). Пекин : Коммерческая пресса, 2004.

[4] Цуй Силян. Особенности изучения китайских предлогов учащимися из европейских и американских стран и анализ типичных ошибок // Всемирное преподавание китайского языка. 2003. № 1.

Так при каких же условиях from+NP»=«从+NP+上/中/下/里»，а при каких условиях «from+NP»=«从+NP»？Это зависит, главным образом, от свойств именной группы NP. Если именная группа NP содержит название страны, географическое название или название места, например «Европа», «библиотека», «дом» и т.д., употребление за ними директива не является обязательным, так как они сами передают пространственное значение и выражают отправную точку действия в пространстве. Функция именной группы NP в предложной рамочной конструкции – простое существительное, которое не обладает пространственным значением.

(2) Предлог «from» соединяется с последующей предложной группой, поэтому «from» обладает ведущей функцией. То есть «предлог[1] («from») + предлог[2] + NP» и «предлог[2]+NP» представляют собой одну предложную группу. Лю Даньцзин[5] называет ее «двухслойной предложной группой». Например:

（6）I know it came from behind the panels.（«it»指说话的声音）

（6`）我知道它是从门后传来的。

Предлог[2] «behind» вносит в следующую за ним именную группу NP（门）конкретное пространственное значение, а именно «позади». В отсутствие предлога[2] «behind» остается непонятным, от какой именно части двери доносится «звук» «声音», ведь смысл данного предложения может быть различен, так как «from» может вводить пространственное значение «спереди» «前» и пространственное значение «сзади» «后». В данную предложную группу в качестве предлога [2] можно вводить такие выражающие конкретное пространственное значение слова, как under, above, below, among, beneath, inside, outside и др.

(3) Предлог «from» может соединяться с последующим личным словосочетанием (именным или местоименным). После присоединения предлога «从» к подобным словосочетаниям необходимо также добавить указательное местоимение «这儿»、«那儿»、«这里»、«那里»и т.п. Например:

（7）I received a letter from Mrs.Fairfax.

（7`）我从菲尔费克斯太太那儿收到一封来信。

Предлог «from» может выражать пространственное значение. При появлении за предлогом личного словосочетания предлог приобретает конкретное пространственное значение. Однако предлог «从» может выражать исключительно изменение местоположения в пространстве, поэтому для выражения статического местоположения за последующим личным словосочетанием необходимо использовать «这儿»、«那儿» и т.п.

2. ***Структура предложных групп, выражающих время***

Структура «从……起/以后/以来» является главной предложной группой с рамочной конструкцией, выражающей время. «从……起（以«起»为代表» выражает некоторую отправную точку во времени, в середине используются слова и выражения, передающие время. Структура «from + NP» также может выражать это значение. Например:

（8）I never will leave you sir, from this day.

（8`）我永远也不离开你，先生，从今天起。

С точки зрения познания «from» может вводить точку во времени, а также содержит значение передвижения вперед, поэтому структура «from + NP» может выражать некоторое время в качестве отправной точки или начало действия с определенного времени. Китайский предлог «从» может вводить точку во времени, указывать изменение направления, однако не обладает значением передвижения, поэтому для выражения некоторого времени в качестве отправной точки после введения за предлогом «从» точки во времени необходимо прибавить глагол «起», только так можно выразить передвижение во времени. Согласно принципу временной однородности значения «以后/以来» и «起» подобны друг другу.

3. ***Структура предложной группы, выражающей пределы или границы***

Главной китайской предложной группой, образованной предлогом «从» и выражающей пределы или изменение расширения, является рамочная конструкция «从……到 (предлог) ……», употребляемая в основном подобно конструкции «from……to……». Обе конструкции выражают начало и окончание пределов или изменение границ.

4. ***Анализ типичных ошибок***

1. Отсутствие согласования предложной рамочной конструкции с другими членами предложения

A. Не хватает директива

Ошибка (1): 妈妈从我的手接过电话。

---

[5] Лю Даньцзин. Рамочные предлоги в китайском языке // Современное языкознание. 2002. № 4.

Предлог «from» обладает пространственным значением, в то время как предлог «从» может выражать только пространственные отношения, следовательно, не может передавать конкретное пространственное местоположение. Если дополнение после «从» является нарицательным существительным (или словосочетанием), то никак нельзя выразить отправную точку действия в пространстве, поэтому для выражения отправной точки действия в пространстве необходимо образовать словосочетание с директивом. Согласно нормам китайского языка, чтобы исправить ошибку (1), после выражения «我的手» необходимо добавить соответствующий директив «中/里», то есть:

○妈妈从我的手中/里接过电话。

B. Не хватает глагола«起» и т.п.

Ошибка (2): 玛丽每天晚上从7点学习。

В отличие от предлога «from» предлог «从» не может выражать значение движения вперед, а лишь вводит точку во времени. Для того, чтобы выразить движение во времени, в качестве отправной точки необходимо указать некоторое время, а после слова или выражения, обозначающего время, прибавить глагол «起», то есть:

○玛丽每天晚上从7点起学习。

Есть еще два способа исправить данную ошибку. Во–первых, можно использовать глагол «开始» в качестве сказуемого в предложении, так как выражение «以某一时间为起点» тождественно выражению «从某一时间开始», то есть:

○玛丽每天晚上从7点开始学习。

Во–вторых, в некоторых предложениях можно использовать наречие «就» для изменения глагольного сказуемого, так как «就» может выражать значение «时间早» (раньше времени), то есть:

○玛丽每天晚上从7点就学习。

C. Лишний директив

Ошибка (3): 我从教室里搬了一张桌子。

Причиной возникновения ошибки в данном предложении является ошибочный перенос учащимся уже известной китайской грамматики на новый материал. Учащийся уже изучил грамматическое правило «from+NP» = «从+NP+上/中/里», в связи с чем в данном случае мы наблюдаем злоупотребление директивом. Способ устранения ошибки: если за предлогом «从» следует слово, передающее местоположение, нет необходимости использовать последующий директив, так как подобные слова уже содержат в себе пространственное значение, то есть:

○我从教室搬了一张桌子。

2. Проблемы лексической сочетаемости

Ошибка (4): 她从一个同学听到这个消息。

Предлог «from» может выражать местоположение в пространстве, поэтому если за ним следует личное словосочетание, он приобретает конкретное пространственное значение и может указывать на местоположение лица, в то время как предлог «从» может выражать только изменение местоположения в пространстве, поэтому для выражения конкретного места после личного словосочетания необходимо использовать местоимения типа «那儿», то есть:

○她从一个同学那里听到这个消息。

III. Сопоставительный анализ синтаксических компонентов предложной группы и анализ типичных ошибок

1. *Предложная группа в функции обстоятельства*

У предложных групп, образованных предлогами «从» и «from» и выступающих в роли обстоятельства, есть и сходства, и различия. Подробный анализ приведен ниже:

Сходства

A. Предложные группы, образованные как предлогом «□», так и предлогом «from», могут употребляться в начале предложения и *относиться к целому предложению*. Положение китайской и английской предложных групп в таком предложении также совпадает. Например:

（9）从我们干实际工作的人的眼光来看，学哲学跟什么都不学全没两样。

（10）From what everybody said, and from what she had herself seen, she could no longer doubt that the event would shortly take place. (根据每个人谈到的，根据她自己见到的，她就不再怀疑这件事马上就要进行了。). В данном случае вводная фраза поясняет причину отсутствия сомнений в вероятности предстоящего события.

В. Предложные группы, образованные как предлогом «从», так и предлогом «from», могут выступать в качестве обстоятельства в начале предложения или фразы и относиться к последующему событию, они обозначают время, место, причину и т. д. Положение китайской и английской предложных групп в таком предложении также совпадает. Например:

（11）从早上到中午，从中午到晚上，整天都有人骂我淘气、讨厌、阴险、鬼头鬼闹。

（12）From the day she left I was no longer the same. (从她离开的那天起，我就不再是原来的那个人了。)

Различия

Предложные группы, образованные предлогом «从», могут выступать в качестве обстоятельства внутри предложения или фразы и относятся к сказуемому. Они выражают время, место, границы и т.д., однако не могут выступать в качестве обстоятельства в конце предложения. Например:

（4`）他从欧洲回来。

Однако нельзя сказать:

*他回来从欧洲。

И наоборот, предложные группы, образованные предлогом «from», могут выступать в качестве обстоятельства в конце предложения и относятся к сказуемому. Они выражают время, место, границы и т.д., однако не могут выступать в качестве обстоятельства внутри предложения или фразы. Например:

（4）He came from Europe.

Однако нельзя сказать:

*He from Europe came.

Смысл предложений из примеров（4）и（4`）полностью тождественен, однако обстоятельство занимает различное место. Это объясняется тем, что «глагол в китайском языке является ориентиром, согласно которому в определенном порядке располагаются остальные компоненты, имеющие семантические связи с глаголом» [6]. Предложная группа «从欧洲» определяет отправную точку глагола «来» и является предшествующим ему обстоятельством, чем объясняется подобная очередность слов в предложении. Принцип временной последовательности точно объясняет, почему предложная группа, образованная предлогом «从» и выполняющая функцию обстоятельства, должна располагаться перед глаголом. К тому же, Дай Хаои приходит к выводу, что, «применяя принцип временной последовательности в китайском языке, в большинстве случаев можно установить порядок слов определенных синтаксических категорий» [7].

Английский язык не особенно подчиняется принципу временной последовательности, так как он «является в некоторой степени флективным языком, грамматические правила которого опираются на различимые грамматические категории. Рассмотрев язык от семантической (глубинной) структуры до поверхностной структуры, можно образно сказать, что нефлективный язык, подобный китайскому, имеет довольно много прямых проекций, однако флективный язык, подобный английскому, имеет довольно много косвенных проекций, причем проекция обязательно отражается на форме синтаксических категорий и устанавливает определенные ограничения» [8]. Английский язык обладает высокой степенью формализации, логичности, точными синтаксическими структурами, где глагол является центральным элементом речи, а подлежащее и глагольное сказуемое находятся в неразрывной связи. Поэтому предложные группы в функции обстоятельства, относящегося к глаголу или целому предложению, могут располагаться только в начале или конце предложения, но не могут располагаться между подлежащим и сказуемым.

2. Предложная группа в функции определения

Предложные группы, образованные предлогом «from», могут выступать в синтаксической функции определения. Такое определение обычно следует за предшествующей ему именной группой NP, к которой оно относится. Например:

（13）a chandelier pendant from the ceiling (从天花板上吊下的一个枝形吊灯)

Предложные группы, образованные предлогом «从», редко выступают в синтаксической функции обстоятельства и не обладают синтаксической функцией определения. В переводе примера（13

---

[6] Дай Хаои. Временная последовательность и порядок слов в китайском языке // Зарубежная лингвистика, 1988. № 1,

[7] Там же.

[8] Там же.

）на китайский язык в качестве определения выступает глагольное словосочетание с подчинительной связью «从天花板上掉下»，где предложная группа «从天花板上» выступает в роли обстоятельства к глаголу «掉下».

3. Предложная группа в функции дополнения к подлежащему

Предложные группы, образованные предлогом «from», могут выступать в синтаксической функции дополнения к подлежащему и используются вместе с глаголом–связкой BE в значении именной части составного именного сказуемого. Например:

（14）I'm from Lowood school in–shire (我是从某某郡劳渥德学校来的。)

Предложные группы, образованные предлогом «从», не выступают в этой синтаксической функции. В переводе примера (14）на китайский язык фраза «从某某郡劳渥德学校» выступает в роли обстоятельства к глаголу «来». В китайском языке для выражения действия необходимо использовать глагол «来», в то время, как в английском языке в глаголе нет необходимости, так как предлог «from» уже содержит значение действия.

4. Анализ типичных ошибок

1. *Неверное расположение предложной группы в функции обстоятельства*

Ошибка (5): 我买了一斤苹果从超市。

Под влиянием родного английского языка учащиеся часто ставят предложные группы, образованные предлогом «从», в функции обстоятельства после глагольного сказуемого, так как подлежащее и глагольное сказуемое в английском языке тесно взаимосвязаны. Поэтому когда предложные группы выступают в функции обстоятельства к глаголу или всему предложению, они могут располагаться только в начале или конце предложения, однако не могут быть помещены между подлежащим и сказуемым. К тому же порядок слов в китайском предложении обычно подчиняется принципу временной последовательности. Согласно принципу временной последовательности предложные группы, образованные предлогом «从» и выражающие состояние, должны предшествовать глагольному сказуемому, поэтому предложные группы, образованные предлогом «从», необходимо помещать перед сказуемым, запрещается располагать их подобно предложным группам, образованным предлогом «from», за глагольным сказуемым.

В ошибке (5) обстоятельство «从超市» должно занимать положение перед глагольной группой «买苹果» в функции сказуемого, то есть:

○我从超市买了一斤苹果。

Следующий пример:

Ошибка (6): 我在长春大学学习从2009年到2011年。

Предложные группы «从……» или «从……到……» в функции обстоятельства выражают границы времени или пространства осуществления действия или его отправную точку и могут располагаться только перед глагольным сказуемым. Чтобы устранить ошибку (6), необходимо поместить предложную группу «从2009年到2011年», выражающую границы времени, в начало предложения или после подлежащего «我», то есть:

○从2009年到2011年我在长春大学学习。

○我从2009年到2011年在长春大学学习。

2. *Неправильное использование синтаксических компонентов*

А. Неправильное использование предложной группы, образованной предлогом «从», в роли определения

Ошибка (7): А.«从»介词短语误用作定语

Предложные группы, образованные предлогом «from», выступающие в синтаксической функции определения, часто располагаются за предшествующим существительным и выражают источник и т.п. Предлог «from» содержит в себе значение, связанное с действием. В ошибке (7) неверно используется предложная группа «从法国» в качестве определения к «香水». Для того чтобы исправить ошибку, можно убрать из предложения предлог «从» и сделать «法国» определением к «香水», то есть:

○在那个商店，可以买到法国的香水。

Данное предложение также можно изменить следующим образом: в смысловом плане «从法国» выражает происхождение «香水», поэтому предложную группу «从法国» можно сделать обстоятельством к глаголу «进口», то есть:

○在那个商店，可以买到从法国进口的香水。

В. Неправильное применение предложной группы, образованной предлогом «从», в роли именной части составного именного сказуемого.

Ошибка (8): 我是从美国。

Данная ошибка спровоцирована ошибочным использованием предложной группы, образованной предлогом «from», в синтаксической функции в роли именной части составного именного сказуемого. Предложная группа, образованная предлогом «从», не обладает этой функцией. Исправить ошибку можно, убрав «是» и добавив после обстоятельства происхождения «从美国» глагольное сказуемое « 来» , то есть:

○我从美国来。

Или можно оставить «是», добавив после «从美国» фразу «来的» , то есть:

○我是从美国来的。

IV. Заключение

Данная статья на основе сопоставительного анализа исследует особенности китайского предлога « 从» и английского предлога «from», обобщая структуру того и другого предложных словосочетаний и анализируя сходные и различные характеристики их синтаксических компонентов, а также типичные ошибки, предлагает рекомендации для иностранных студентов по изучению и использованию предлога «从» и представляет интерес для китайцев, изучающих английский язык.

Список использованной литературы

1. Бай, Цзюань. Типичные ошибки в использовании иностранными студентами предлога «从» и их анализ // Вестник пекинского педагогического университета. – 1995. – № 6.

2. Ву, Юаньхэн. Структура английских предлогов и использование предложных групп // Вестник шанхайского института электродинамики. – 2001. – № 3.

3. Дай, Хаои. Временная последовательность и порядок слов в китайском языке // Зарубежная лингвистика – 1988. – № 1.

4. Лю, Даньцзин. Рамочные предлоги в китайском языке // Современное языкознание. – 2002. – № 4.

5. Люй, Шусян. 800 слов современного китайского языка (изд. испр. и доп.). – Пекин : Коммерческая пресса, 2004.

6. Хуан, Дунмей. Сопоставление синтаксических функций предложных групп в китайском языке // Фулинский вестник, – 2000. – № 4.

7. Цуй, Силян. Особенности изучения китайских предлогов учащимися из европейских и американских стран и анализ типичных ошибок // Всемирное преподавание китайского языка, – 2003. – № 1.

8. Чжан, Ишэн. Служебные слова и частицы современного китайского языка. – Шанхай : Изд–во Восточно–китайского пед. ун–та, 2000.

9. Чжао, Куйсинь. Исследование изучения и использования китайских предлогов иностранными студентами // Всемирное преподавание китайского языка, – 2000. – № 2.

10. Ши, Юйчжи. Влияние одновременности на использование предлогов // Китайский язык. – 1995. – № 1.

11. Lindstromberg, S. English Prepositions Explained. – Amsterdam : John Benjamins, 1997.

12. Pyles, T. & Algeo, J. The Origin and Development of the English Language. – N. Y. : HBJ, 1982.

13. Quirk, R. et al. A Comprehensive Grammar of the English Language. – L. : Longman, 1985.

УДК 811.581 + 81’271
ББК 81.71
Ч 578

Чжао Хуаньюй, преп. Чанчуньского ун–та, (Ин–т гуманит. наук Китай)

Культурный фактор на начальной ступени преподавания китайского языка иностранцам

По мере развития теории и практики преподавания китайского языка иностранцам преподаватели и исследователи все больше осознают важность освоения культуры страны изучаемого языка. Вне культурного фона очень сложно освоить язык как таковой: в процессе межкультурной коммуникации тут же обнаруживаются проблемы. Поэтому преподаванию культуры в процессе обучения китайскому языку иностранцев придается все большее значение. Основываясь на предшествующих исследованиях, автор систематизирует и анализирует основы изучения культурного компонента в процессе преподавания китайского языка иностранцам. В статье исследуются содержание, основные принципы и методика обучения элементам китайской культуры на начальной ступени преподавания китайского языка иностранцам.

преподавание китайского языка иностранцам, культурный фактор, методика преподавания, начальная ступень

Начальная ступень преподавания китайского иностранцам – это важнейший этап освоения языка как вербального кода, а также критический этап принятия культуры. Иностранные студенты в процессе изучения нового языка одновременно соприкасаются с культурными корнями общества и с новой культурой. При этом несходство двух разных социальных культур нередко порождает конфликт, что неизбежно влияет на учебу и жизнь иностранных студентов. Поэтому преподавание основ китайской культуры органично вписывается в учебный процесс, помогает начинающим овладевать системой китайского языка и преодолевать неизбежный период «культурного шока», оставляя при этом яркий отпечаток китайской культуры на приобретаемом опыте вербального общения.

I. Важность осуществления преподавания культурного фактора в процессе преподавания китайского языка иностранцам.

1. *Преподавание культурного фактора и культурных знаний.*

Чжан Чжаньи [1] разделил преподавание китайской культуры иностранцам на «преподавание культурного фактора» и «преподавание культурных знаний». «Преподавание культурного фактора» подразумевает, что изучение языка затрагивает и определенные пласты культуры и что последняя, так же как и фонетика, лексика и грамматика, является составной частью языка. «Культурный фактор» не имеет самостоятельных единиц (в отличие от лексики), словоформ (в отличие от грамматики) и физической формы (в отличие от фонетики). Культурный компонент овладения языком вряд ли может быть представлен как самостоятельная система. Он неотъемлем от логики языка, от его функций, от особенностей его употребления. Таким образом, термин «культурный фактор», или «культурный компонент», соотносится с понятием *лингвокультурной компетенции*.

Лингвокультурная компетенция формируется в тесной связи с овладением культурой страны изучаемого языка в широком смысле слова. Культурологические знания, отражаясь в языке, менее зависимы от его системы. Они подразумевают осознание ценностных норм, привычек, обычаев, их символического смысла и т.п. Они представляют важную часть жизни социума.

Преподавание культурных знаний непосредственно осуществляется в виде уроков культуры, специальных учебных курсов, которые включают в себя характерные национальные особенности, общую обстановку, народные нравы и обычаи, историю, литературу, искусство и т.д.

Развитие лингвокультурной компетенции и преподавание культурных знаний – это два взаимодополняющих типа ознакомления с культурой народа, говорящего на изучаемом языке. Эти два типа можно

[1] Чжан Чжаньи. Как понять и объяснить культурный фактор в преподавании китайского языка иностранцам // Преподавание и изучение языка. 1991 (如何理解和揭示对外汉语教学中的文化因素.语言教学与研究，1991).

соединять, взаимно дополнять, и оба они формируют способность осуществлять межкультурную коммуникацию. Предметом данной статьи является лишь один из этих взаимодополняющих аспектов, а именно: развитие лингвокультурной компетенции в ходе преподавания китайского языка иностранцам.

2. *Место «культурного фактора» в процессе преподавания языка*

Развитие лингвокультурной компетенции – неотъемлемая часть преподавания языка. Познание связи языка и культуры, языка и культурных особенностей его употребления входит в само содержание преподавания языка. Связь культуры и языка – это связь «верхнего» и «нижнего». Язык – это носитель культуры и орудие ее распространения. Культура создает язык и включает его в себя. Связь же «культурного фактора» и языка не является настолько четкой. «Культурный фактор» – это методическое понятие, обретающее смысл только в процессе преподавания языка. Он обусловливает овладение языком в такой же мере, что и изучение фонетики, лексики и грамматики языка. Поэтому лингвокультурная компетенция обязательно должна формироваться с самого начала овладения новым языком, сопутствуя его усвоению.

3. *Критический период преподавания лингвокультурных знаний*

Изучение второго языка опирается на процесс последовательной адаптации и принятия новой культуры. В процессе изучения языка процесс принятия культуры обычно делится на *четыре этапа*:

● Период знакомства с институтом материальных и культурных ценностей данной чужой страны. Это своеобразный «медовый месяц» и длится он, как правило, 2–3 месяца. Все воспринимается как необычное, и настроение у учащихся приподнятое.

● Период разочарований (4–5 месяцев), особенно в условиях проживания в стране изучаемого языка. Язык чужой, условия жизни непривычны, учеба предполагает значительную нагрузку. Все это порождает период «культурного шока», или «культурной паники». В результате учащийся становится легкораздражимым, волнение доходит до сильного душевного страха, появляются признаки кризиса.

● Период постепенной адаптации (после 4–5 месяцев). Он начинается с нерешительных попыток переломить неблагоприятную ситуацию: постепенно развиваются языковые способности, настроение улучшается и у обучающихся начинает развиваться «вторичная культурная личность».

● Период частичного или полного восстановления (после полугода).

В данном процессе самым значимым является переход от периода разочарования к периоду адаптации. На начальной ступени преподавания языка иностранцам самое главное – оказать своевременную помощь учащимся в преодолении культурного шока. Если максимально быстро пережить этот сложный период, то можно справиться с большим количеством учебных задач и вместе с тем повысить уровень владения умениями иноязычного общения. В противном случае состояние растерянности, сильные сомнения в успехе могут перечеркнуть все ранее потраченные усилия. На начальной стадии изучения китайского языка период культурного шока неизбежен, и без хорошего введения в культуру учащийся будет испытывать стресс, вплоть до того, что бросит учебу. Только при условии своевременной помощи учащимся в понимании китайской культуры, порождения у учащихся дальнейшего желания изучения китайской культуры они смогут максимально быстро преодолеть препятствия, продолжить изучение китайского языка и при этом добиться главной цели – отличного овладения китайским языком. Поэтому начальная ступень – это самый ответственный период формирования лингвокультурной компетенции, оказывающий непосредственное влияние на качество преподавания языка в целом.

II. Основное содержание преподавания «культурного фактора»

Чжао Сяньчжоу [2] выделил 12 типов «культурных факторов», которые необходимо учитывать на языковых занятиях. Чэнь Гуанлэй все эти культурные факторы разделил на 6 видов, а Ху Минъян [3] – на 6 типов. В данной статье, с учетом типологий, предложенных этими авторами, а также исходя из семантики китайского языка, его структуры и прагматики уточняется содержание «культурного фактора» применительно к различным аспектам владения языком.

1. *Проявление культурного фактора в семантическом аспекте.*

Семантика – это значение языка, языковая форма, выражающая содержание. Семантика – это отражение объективной реальности в уме людей, это выражение знакомой объективной реальности посредством языка. Семантика делится на языковые значения, зафиксированные в системе языка (лексическое, грамматическое значение), и окказиональное значение, возникающее в речевом сообщении. Таким об-

---

[2] Чжао Сяньчжоу. Размышления о введении в культуру // Преподавание и изучение языка. 1992. № 3. (关于文化导入的再思考.语言教学与研究.1992).

[3] Ху Минъян. Культурный фактор в преподавании китайского языка иностранцам // Преподавание и изучение языка. 1993. № 4. (对外汉语教学中的文化因素[J]. 语言教学与研究 (4).1993).

разом, смысл речевого сообщения имеет множество путей создания: языковые узуальные значения лексических единиц и грамматических явлений, контекстуальные значения, а также текстуальные значения, нередко проходящие в подтексте как скрытый смысл, намек. Лексика – это строительный материал языка, основание языка, суть семантики слова. Семантика слова не только обозначает различные объекты, но одновременно включает в себя компоненты традиционной культуры народа, отражает психологическую модель и способ мышления народа. Лексика китайского языка содержит множество реалий, отражающих предметы, явления и понятия, присущие только китайской культуре. Имеются также огромные различия в содержании значения китайской лексики по сравнению с лексикой других языков. Вследствие того, что набор сем в межъязыковых эквивалентах не совпадает, переносное значение слов, их оценочная коннотация также во многом отличаются. Поэтому в процессе обучения необходимо обращать особое внимание на выявление культурных аспектов семантики слова. Таким образом, учащийся лучше уяснит и сможет уместно употреблять слова.

Здесь можно упомянуть специальную лексику, определяющую условия быта («馒头», «旗袍», «四合院»), специальную лексику культурного содержания (цвета, цифры, флора и фауна и т.д.); идиомы, характерные для культуры китайской нации; обороты речи, несущие особую информацию о культурных традициях: идиомы, отражающие исторические события; знаменитые изречения, цитаты, обороты речи, отражающие привычки, нравы и культуру; обороты речи, имеющие особые культурные корни. Объясняя идиому «愚公移山» (обр. горы свернуть, преодолеть все препятствия), можно рассказать легенду о Юй Гуне, который не боялся лишений и трудностей, неутомимо раскапывал гору и в конце концов так растрогал Творца, что тот передвинул гору. Отсюда можно сделать вывод, что упорство приводит к успеху. Иностранные студенты могут недоумевать, почему Юй Гун не переехал, а наоборот, тратя так много сил, передвигал гору. В этом проявилась характерная для китайской культуры привязанность к родным местам, желание умереть в старости, не покидая своей Родины, – такого рода скрытый смысл и должен пояснять «культурный фактор».

2. *Проявление культурного фактора в структурном аспекте*

Грамматика китайского языка, то есть его морфология и синтаксис, отражает особенности языковой и культурной картин мира китайского народа. Китайская нация проживает на большом плодородном пространстве в северном умеренном поясе в восточно–азиатской части материка и пользуется природными благами; территория страны мало подвержена природным катаклизмам. Такая свободная, гармоничная атмосфера сформировала естественную и неделимую систему мировоззрения китайцев – единство природы и человека, отсутствие противостояния между природой и человеком. В культуре придается значение таким характерным особенностям, как единство, интеллектуализм, диалектический склад мышления, ценность моральных принципов, бережливость, верная дружба.

Порядок слов и служебные слова и частицы – главные средства грамматики китайского языка, созданные под влиянием такого рода культуры. Порядок слов в китайском языке выражает следующие идеи:

– «сначала верх, затем низ» (небо–земля, отец и сын, горы и реки, руки и ноги и т.д.);

– «сначала большое, затем маленькое» (Солнце и Луна, длинный и короткий, грубый и утонченный, толстый и худой и т.д., так же, как и в адресе сначала указываются крупные объекты, затем мелкие);

– «сначала уважаемый, затем низкий» (комсостав и рядовые, учитель и ученики, офицеры и солдаты, правитель и подчиненные и т.д.);

– «сначала мужчина, потом женщина» (мужчина и женщина, муж и жена, двойня – мальчик и девочка);

– «сначала целое, затем части» (тело и конечности, человек–голова, см. ту же аналогию с адресом, где сначала указываются крупные объекты, затем частности).

Все эти понятия традиционной культуры демонстрируют и воплощают целостность, конкретность и диалектику склада китайской культуры. Кроме этого в синтаксисе такие структуры, как «аббревиатуры», «скрытый смысл», а также недостаток морфологических изменений демонстрируют характерные черты: бережливость и стремление к экономии языковых средств.

3. Проявление культурного фактора в прагматическом аспекте

Прагматика – это коммуникативный смысл слов в особых контекстных условиях, скрытый смысл, который подразумевает говорящий. В реальном общении необходимо обращать внимание на правила прагматики, на категории прагматики и на элементы коммуникативной культуры, такие как названия, приветствия, благодарность, извинения, вежливая речь, отказ, информация личного характера, запреты и т.д. Если учащийся не соблюдает правила культурного общения, то даже при условии правильного произношения и отсутствия лексико–грамматических ошибок высказывание будет неуместным и может привести к коммуникативной неудаче. Поэтому, вводя определенные языковые выражения, например «你能载我去机场吗», необходимо объяснить смысл этого выражения в различных ситуациях общения. Если сказать это соседу или

близкому другу, то смысл будет заключаться в просьбе отвезти вас в аэропорт на машине. Если говорящий обращается к водителю такси, то речь идет о том, что он только интересуется, есть ли возможность и время отвезти его в аэропорт. Польский лингвист Б. Малиновский [4] подразделил контекст на культурный и ситуативный. Культурный контекст поясняет культуру быта, жизни говорящего по отношению к обществу, это та часть, которой преподавание «культурного фактора» должно уделить особое внимание.

III. Основные принципы, которыми следует руководствоваться на начальной ступени формирования лингвокультурной компетенции

Чжао Сяньчжоу [5] предложил четыре принципа введения «культурного фактора» в преподавание языка: принцип поэтапности, принцип сдержанности, принцип нормализации и принцип научности. Цзяо Янь (2009) [6] предложил семь принципов: принцип общения, принцип контраста, принцип поэтапности, принцип умеренности, принцип направленности, принцип классичности и принцип точности. В данной статье на основе принципов, предложенных Чжао Сяньчжоу и Цзяо Янь, и на основе практики преподавания китайского языка иностранцам в лингвокультурном контексте мы предлагаем следующие принципы:

1. Принцип постепенности. Преподавание языка – это процесс движения от простого к сложному. Преподавание культурного фактора должно быть приближено к уровню языка учащегося, должно осуществляться синхронно с уровнем и стандартом китайского языка, на каждой ступени сопутствуя усвоению системы языка и способствуя этому процессу. Культуроведческие и лингвокультурные знания должны обладать собственной иерархией, должны быть составлены «общие принципы иерархии культуры» от простого к сложному.

2. Принцип сдержанности. Этот принцип подразумевает, что содержание и методы формирования лингвокультурной компетенции должны основываться на воспитательных целях и учебных задачах, чтобы содержание преподавания культуры речевого общения точно соответствовало реальной действительности, в которой находится учащийся. Формирование лингвокультурной компетенции необходимо для овладения языком как вербальным кодом и как средством общения.

3. Принцип своевременности и эффективности. Принцип своевременности подразумевает, что в процессе преподавания языка формирование лингвокультурной компетенции должно отражать особенности и характер времени, учитывать изменения в культуре. Культура же, следуя за изменениями и развитием общества, постоянно меняется – какие–то ее проявления отмирают, какие–то возникают, нарастают или ослабевают. Преподавая студентам культуру, следует полагаться на условия жизни, тесно связанные с современностью, способствуя устранению препятствий в общении и содействуя успешности межкультурной коммуникации. Поэтому преподаватели должны уделять пристальное внимание изменениям содержания преподавания культурного компонента, своевременно обновлять и корректировать это содержание в соответствии с изменениями в культуре.

4. Принцип целенаправленности. Этот принцип, в частности, подразумевает, что формирование лингвокультурной компетенции заостряет внимание на конкретных моментах практики преподавания и соответствует воспитательным целям и учебным задачам.

IV. Методы преподавания культурного компонента на начальной ступени

В исследовании методики преподавания китайской культуры иностранцам обнаруживаются четыре разных подхода, буквально означающих: «презентация культуры на языке», «выражение (раскрытие) культуры в языке», «слияние» культуры с языком» и «ассимиляция языка и культуры», причем первые два наиболее распространены. Концепцию «презентация культуры» предложил Чжао Сяньчжоу [7]. Этот подход требует в процессе преподавания использовать тесно связанные с изучением китайского языка культурные корни. Это помогает укрепить межкультурное сознание учащихся и способствует совершенствованию коммуникативных навыков и умений. Эта концепция находит одобрение у многих ученых, но

---

[4] Malinowski, Bronislaw. The Problem of Meaning in Primitive Languages. In The Meaning of Meaning: A Study of Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism (1923) C.K. Ogden and I.A. Richards. N. Y. : Harcourt, Brace and World, 296–336.

[5] Чжао Сяньчжоу. Размышления о введении в культуру // Преподавание и изучение языка. 1992. № 3. (关于文化导入的再思考.语言教学与研究.1992).

[6] Цит. по: Чжан Цэнь. Анализ способов преподавания культурного фактора при обучении иностранцев китайском языку : дис. Педагогический Университет Центрального Китая, 2011 (对外汉语教学中的文亿因素教学方法研究[D].华中师范大学，2011)

[7] Чжао Сяньчжоу. Размышления о введении в культуру // Преподавание и изучение языка. 1992. № 3. (关于文化导入的再思考.语言教学与研究.1992)

противники данного подхода полагают, что «презентация» наводит на подозрения о навязывании культуры. Поэтому предлагается альтернативный подход – «выражение (раскрытие) культуры», который подчеркивает культурный коммуникационный фактор содержания китайского языка и речи. Данная статья, с учетом вышеупомянутых подходов, предлагает методику преподавания культуры.

1. Метод синхронного объяснения. В процессе преподавания языка, встречаются иероглифы, слова, фразы, имеющие коммуникативное и культурное значение. Необходимо не только пояснять правила языка и указывать языковое значение лексических единиц и структур, но одновременно разъяснять и их культурный смысл. Говоря о значении «上», «下», необходимо сознательно сравнить оба иероглифа и пояснить, что, согласно китайской языковой картине мира, сначала идет «上» как «важный и ценный», а затем «下» – как «низкий и дешевый». Таким образом, объясняя основной смысл иероглифа и его контекстуальные, ситуативно обусловленные значения, мы тем самым способствуем успешности общения учащихся в культурной и социальной среде.

2. Метод сопоставления. При изучении иностранного языка любой учащийся постоянно сопоставляет его с родным, сознательно или бессознательно. Стихийные сопоставления с родным языком могут приносить и пользу (так называемый «положительный перенос»), и вред (языковая интерференция, отторжение культурных норм изучаемого языка). Поэтому преподаватель должен контролировать и направлять сопоставительный анализ языковых и культурных явлений, чтобы культура общения впитывалась учащимися одновременно с усвоением языковых единиц и правил их употребления. Например, объясняя такие слова, как «红色», «龙», («красный цвет», «дракон») [8], понимание которых так сильно различается в китайской и западных культурах, тут же необходимо применять метод сопоставления.

3. Метод практики. Язык и культура существуют в среде общественной жизни, поэтому их интеграция в процессе преподавания языка – это самый эффективный метод изучения и языка, и культуры. Для учащихся в процессе практики такой способ создает возможность уяснения культурного компонента «на фоне» языка. Иными словами, за языком прячется культурный фактор, то есть это две стороны медали.

4. Метод включения культуры. Исходя из цели развития коммуникативной компетенции, необходимо включать в рамки преподавания личный опыт учащихся и их участие в общественной деятельности, превратить класс в социальную среду, соединить преподавание культурного фактора с аудиторными занятиями.

На начальной ступени изучения китайского языка (как и на всех последующих этапах) важность интеграции языка и культуры трудно переоценить. И в теории, и в практике преподавания китайского языка как иностранного уровню культурной и лингвокультурной компетенции придается все больше значения, а исследования в области формирования лингвокультурной компетенции становятся все обширнее и глубже. Но на сегодняшний день еще не существует учебной программы, интегрирующей преподавание языка и культуры. Проблема требует совместных усилий исследователей и преподавателей–практиков.

Список использованной литературы

1. Ван, Синьтон. Символика цвета в российской и китайской культуре // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – № 1(20).

2. Пань, Хэн. Китайская культура и китайский язык: о формировании лингвострановедческих знаний в русской аудитории // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – № 1(16).

3. Ху, Минъян. Культурный фактор в преподавании китайского языка иностранцам // Преподавание и изучение языка. – 1993. – № 4. (对外汉语教学中的文化因素[J]. 语言教学与研究 (4) 1993).

4. Чжан, Цэнь. Анализ способов преподавания культурного фактора при обучении иностранцев китайском языку : дис. Педагогический Университет Центрального Китая, 2011 (对外汉语教学中的文亿因素教学方法研究[D].华中师范大学，2011).

5. Чжан, Чжаньи. Как понять и объяснить культурный фактор в преподавании китайского языка иностранцам // Преподавание и изучение языка. 1991 (如何理解和揭示对外汉语教学中的文化因素.语言教学与研究，1991)

6. Чжао, Сяньчжоу. Размышления о введении в культуру // Преподавание и изучение языка. – 1992. – № 3. (关于文化导入的再思考.语言教学与研究. 1992).

7. Malinowski, Bronislaw. «The Problem of Meaning in Primitive Languages.» In The Meaning of Meaning: A Study of Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. C.K. Ogden and I.A. Richards. N. Y. : Harcourt, Brace and World, 1923. 296–336.

[8] Пань Хэн. Китайская культура и китайский язык: о формировании лингвострановедческих знаний в русской аудитории // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 1(16). ; Ван Синьтон. Символика цвета в российской и китайской культуре // Иностранные языки в высшей школе. 2012. № 1(20).

Раздел V
Художественный перевод с комментариями переводчика

УДК 81’25
ББК 81.432.1 + 83.3(2Рос=Рус)5
Д 929

Джон Дьюи, магистр гуманит. наук
(Кембриджский ун–т),
преп., переводчик, филолог
(Уэрхем, Великобритания)
John Dewey, M.A. (Cambridge Un–ty),
teacher, translator, researcher
(Wareham, UK)

«Насквозь поэт!» A Poet Through and Through

Читателю предлагается отрывок из книги Джона Дьюи («Зеркало души. Жизнеописание поэта Федора Тютчева».) [1] Автор описывает душевное состояние поэта после длительного перерыва в творчестве, вызванного кончиной его первой жены, и исследует период возврата поэта к поэтическому творчеству. Биографические детали служат фоном для анализа произведений, относящихся к 1849–1854 гг., что, в свою очередь, создает предпосылки для перевода стихов Тютчева на английский язык. Параллельные тексты оригинала и перевода, выполненного Джоном Дьюи (за исключением стихотворения «Слезы людские…», приводимого в переводе П. Темпеста), демонстрируют мастерство переводчика в подборе англоязычных эквивалентов и использовании компенсаторных приемов, открывающих английскому читателю неповторимую тональность тютчевской поэзии.

Печатается с разрешения автора и издателя. Отрывок приводится с незначительными сокращениями.

Tyutchev, poetic inspiration, surge of creativity, abandonment of pantheism, poetic realism, subtle nuances

For a decade after the death of Eleonore Tyutchev’s poetic inspiration had lain dormant; it was […] only with a piece evidently written to mark the tenth anniversary of that event (‘*Still love torments me with a vengeance...*’– «*Еще томлюсь тоской желаний*») that he appears finally to have broken the spell. Another poem of this period, ‘*Now holy night has claimed the heavenly sphere...*’ («*Святая ночь на небосклон взошла*»), seems in returning to the theme of ‘Day and Night’ — one of the last poems before the long hiatus — a similar attempt to pick up where he had left off (to ‘renew the chain’, as he himself was fond of saying). The philosophical assumptions linking these two pieces on the night theme have already been examined [2]. Less obvious perhaps are the biographical connotations they may have in common.

‘Day and Night’, it will be recalled, appears to reflect Tyutchev’s dark night of the soul after Eleonore’s death, and the later poem can be read in much the same way. It is full of a sense of disorientation, of being left as a ‘homeless orphan’ (one of Tyutchev’s favourite images of separation), cut off from what was once ‘bright’ and ‘alive’ and is now no more than a ‘phantom’, a ‘long–gone dream’. In this context even the dark ‘abyss’ becomes a disturbing metaphor for loss and grief. Indeed, one is tempted to wonder whether this poem (dated 1848–1849 by Pigaryov) [3] might in fact have been conceived as a companion piece to ‘Still love torments me...’.

Richard Gregg adds a further layer of biographical significance by finding echoes of ‘Holy Russia’ in the phrase ‘holy night’ and arguing that the vanished ‘golden day’ stands for the ‘golden time’ of Tyutchev’s youth in the West. Gregg sees the poem as an inner psychological commentary on Tyutchev’s political beliefs in which his return to the darkly forbidding Russian fold (the ‘native legacy’ of the final line) is revealed to be an act of penance and expiation [4].

---

[1] Dewey John. Mirror of the Soul. A Life of the Poet Fyodor Tyutchev. Brimstone Press, 2010. 547 p. Chapter 13, i. (p.313–321).

[2] Dewey John. Mirror of the Soul … Ch. 5.

[3] Ф.И. Тютчев. Лирика / под ред. К.В. Пигарева. М., 1965. в 2 т. Т. 1. С. 387–388.

[4] Gregg Richard A. Fedor Tiutchev. The Evolution of a Poet. N. Y. & London, 1965, p. 102–104, 106.

The two interpretations are by no means mutually exclusive. Eleonore would always remain closely associated in Tyutchev's mind with the 'golden time', and his feelings of guilt for her death undoubtedly resulted in the need for expiation of some kind. As for the political connotations suggested by Gregg, at the very least the poem offers a revealing glimpse into inner doubts and a profound existential unease lurking beneath all the confident outward bluster of such contemporaneous pieces as 'Russian Geography' and 'Prophecy'.

For a time it was not clear whether '*Still love torments me...*' and '*Now holy night..*.' heralded a new beginning, or whether they would remain an isolated outburst comparable to that of 1844. That question was decided in the summer of 1849. Ernestine had originally wanted the family to spend several months at Ovstug. As well as wanting a break from St Petersburg society, she saw this as a way of achieving much–needed economies. Tyutchev on the other hand flatly refused either to immure himself in the depths of the countryside for months on end or to be separated from her for any length of time. Eventually a compromise was reached: they would travel to Ovstug together but stay only a few weeks. They left St Petersburg on 21 May, and after some ten days with family and friends in Moscow headed on towards Ovstug. North of Bryansk on 6 June they ran into a passing storm. Ever sensitive to displays of transience and ephemerality in nature, Tyutchev was fascinated by the sudden eruption of thunder and lightning, followed by torrential rain whipping up dust from the parched fields and the almost as sudden return of calm and sunshine. As he observed this drama from his carriage, lines of verse began to form in his mind:

Неохотно и несмело Солнце смотрит на поля. Чу, за тучей прогремело, Принахмурилась земля.	Hesitantly, diffidently From above the sun looks down... Suddenly a clap of thunder Causes all the earth to frown.
Ветра теплого порывы, Дальний гром и дождь порой… Зеленеющие нивы Зеленее под грозой.	Intermittent gusts of warm air, Distant rumbling, spots of rain... Rich the green of unripe cornfields, Set against the sky's dark stain.
Вот пробилась из–за тучи Синей молнии струя — Пламень белый и летучий Окаймил ее края.	From behind one cloud a steel–blue Streak of lightning slithers out, Briefly compassing with pallid Fire its contours all about.
Чаще капли дождевые, Вихрем пыль летит с полей, И раскаты громовые Все сердитей и смелей.	Raindrops scatter with a vengeance, Hurling dust into the air; Peals of rattling, echoing thunder Their defiant wrath declare...
Солнце раз еще взглянуло Исподлобья на поля, И в сиянье потонула Вся смятенная земля.	Once again the sun, uncertain, Glances at the fields below, Bathing all the earth's disordered Travail in a radiant glow.

6 июня 1849 г. I (203) [5]

They reached Ovstug the following day. The mixed emotions that Tyutchev had expressed in letters to Ernestine on his visit three years before were now poured into verse:

[5] Том и страница здесь и далее цитируются по изданию: Ф.И. Тютчев. Полное собрание сочинений: в 6 т. М., 2002–2005.

Итак, опять увиделся я с вами, Места немилые, хоть и родные, Где мыслил я и чувствовал впервые – И где теперь, туманными очами, При свете вечереющего дня, Мой детский возраст смотрит на меня. О бедный призрак, немощный и смутный, Забытого, загадочного счастья! О, как теперь без веры и участья Смотрю я на тебя, мой гость минутный, Куда как чужд ты стал в моих глазах – Как брат меньшой, умерший в пеленах... Ах нет, не здесь, не этот край безлюдный Был для души моей родимым краем – Не здесь расцвел, не здесь был величаем Великий праздник молодости чудной. Ах, и не в эту землю я сложил Все, чем я жил и чем я дорожил! 13 июня 1849 г. I (204)	And so once more I find myself confronted With native haunts, long–lost and yet unmourned, Where thought and feeling first within me dawned – And where now, as I look on, disenchanted, While all around the daylight fades and dies, My childhood stares at me from misted eyes... Poor, wretched phantom, fleeting and inconstant. Of that remote, forgotten happiness! With what misgiving and half–heartedness I gaze at you, my guest for this brief instant! To me you seem as distant as must be A brother who expired in infancy... Not here, not in these tracts unpopulated, Are ties of birth I find still meaningful: Not here was wondrous youth's great festival In all its burgeoning glory celebrated... And in another soil was laid, not here, All that I lived for, all that I held dear?

It is a paradoxical confession for one about to embark on a major treatise arguing his country's superiority over the decadent West. For all his cerebral faith in Russia, his heart still drew him to places where he had first experienced the joys and sorrows of life to the full. And prominent among these markers on his journey would always be (as the closing lines of the poem tell us) Eleonore's modest grave on the outskirts of Turin [6].

Despite these initial feelings of alienation Tyutchev seems to have adapted tolerably well to the routines of country living. He had arranged to have newspapers and journals sent, including the *Allgemeine Zeitung,* so was able to keep track of ongoing counter–revolutionary actions and other political developments in Europe [7]. Ernestine had taken an immediate liking to Ovstug and its surroundings, and would return regularly in the years to come. 'I love the Russian countryside,' she wrote on a later visit; 'these vast plains, undulating like great waves on the open sea, these limitless spaces, immeasurable to the eye — all is filled with grandeur and never–ending sadness' [8].To judge by his poetry, that summer at Ovstug some of Ernestine's enthusiasm for his 'native haunts' must have rubbed off on Tyutchev too. The green corn battered by storms in early June had ripened by the end of their stay; the sight of it rippling in the breeze by moonlight one summer night inspired a memorable picture in words:

Тихой ночью, поздним летом, Ка́к на небе звезды рдеют, Ка́к под сумрачным их светом Нивы дремлющие зреют... Усыпительно–безмолвны, Как блестят в тиши ночной Золотистые их волны, Убеленные луной... 23 июля 1849 г. I (205)	On a still night, late in summer How the stars appear to smoulder: Ripening cornfields in their glimmer Seem asleep to the beholder... How hypnotically all glitters In the silence of the night: Wave on wave of golden wheat–ears, By a harvest moon washed white...

He had produced concise landscape sketches of this kind before (a useful example for purposes of comparison would be 'Evening', written in the mid–1820s**).** Where this one differs is in its use, or rather non–use, of figures of speech. Metaphor, simile and personification, freely deployed in the earlier poetry to suggest the underlying unity and living force of nature, are here almost totally absent. The stars appear to 'smoulder', and the cornfields seem 'asleep'; yet even these isolated and restrained metaphors have little

[6] The reference to Eleonore seems to have been pointed out by K.V. Pigaryov in Lirika, op. cit., I. P. 381.

[7] Ern.Tyutcheva to K. Pfeffel. Ovstug, 13–16/25–28 July 1849 ; A.Ya. Bulgakov to P.A. Vyazemsky. M., 23 Aug., 1949. TPD 233, 235.

[8] Ern. Tyutcheva to P.A. Vyazemsky. Ovstug, 5/17 July, 1952. TPD, 251–252.

purpose beyond the creation of atmosphere. Tyutchev is concerned here to summon up a specific scene, free of all 'cosmic' overtones. Even the choice of words (the rippling corn 'washed white' by the moon) hints at painterly aspirations. From now on in general his nature poetry would tend towards what could best be termed poetic realism, shedding in the process much of the metaphysical and symbolic baggage of his earlier, 'Western' period.

Six weeks in the country was more than enough for Tyutchev, and towards the end of July, with his leave nearly at an end, he was preparing to return. Ernestine had originally intended to stay on at Ovstug without him, but he appears to have persuaded her to change her mind. They reached St Petersburg soon after the middle of August to unwelcome news of the death abroad of his patroness Countess Nesselrode.

The talk of St Petersburg later that autumn were two stars of the operatic firmament, Giulia Grisi and Giovanni Mario, who had arrived for a season with the city's Italian company. […] One of Grisi's most outstanding performances that autumn and winter was in the title role of Bellini's *Norma* […].Set in Roman–occupied Gaul in the first century BC, Bellini's opera will have appealed to Tyutchev's sense of history. Its portrayal of the Gauls as noble savages, morally superior to their civilised rulers and destined one day to succeed them in the wider scheme of things (already in the opening scene the druid priestess Norma prophesies the fall of Rome), had certain resonances with 'Russia and the West', on which he was then working. But it was echoes of his own life in the love triangle at the centre of the opera which will doubtless have affected him most.

As the action develops it becomes apparent that for some years Norma has been married to the Roman Proconsul Pollione, managing to keep this secret despite the fact that they have children. […] Now, however, Pollione has turned his attentions to a young novice priestess, Adalgisa. At the beginning of Act II Norma appears with a dagger, intent on committing suicide after first killing her sleeping children rather than let Pollione abduct them to Rome. Although she is eventually persuaded against this course of action, the highly dramatic scene must inevitably have aroused painful memories for Tyutchev. Grisi's performance certainly struck a chord with Ernestine: 'I marvel at how accurately she portrays the pangs of jealousy tormenting a passionate and resolute heart,' she wrote after seeing her in the role [9].

Throughout the opera Bellini and his librettist, the poet Felice Romani, contrast the possessive and ultimately destructive love of Pollione with an altogether more altruistic and self–sacrificing variety displayed by the two women Norma and Adalgisa. At the very end in an act of renunciation and purification Norma chooses to join the now captive Pollione on the pyre where he is to be burnt for pursuing Adalgisa. Too late now as death approaches, Pollione recognises Norma's sacrifice and acknowledges what a 'magnificent woman' *('sublima donna')* he has lost in her. All this cannot have failed to arouse in Tyutchev memories of himself, Eleonore and Ernestine more than a decade before.

The scholar Gennady Chagin makes a convincing case for Giulia Grisi being the previously unidentified addressee of a poem written by Tyutchev that autumn or winter [10]. If he is right, it could even be that the title 'Memory' used in one of the manuscript versions^ was suggested by a particular moment in *Norma* (Act I, scene 2) when, recalling the early days of her love for Pollione, the heroine twice repeats the poignant phrase *'Oh rimembranza!'* In the poem Grisi's 'southern gaze' (assuming it is she) evokes similarly poignant memories of Italy, the lost paradise once inhabited by Tyutchev's supposed ancestors the Dudgi.

---

[9] Ern. Tyutcheva to P.A. Vyazemsky. SPb, 19/31 Oct., 1952. TPD, 236.

[10] Чагин Г.В. Записки литературоведа. «Вновь твои я вижу очи…» // Русская словесность. 1997. № 5. С. 31, 58.

Вновь твои я вижу очи – И один твой южный взгляд Киммерийской грустной ночи Вдруг рассеял сонный хлад... Воскресает предо мною Край иной – родимый край – Словно прадедов виною Для сынов погибший рай... Лавров стройных колыханье Зыблет воздух голубой, Моря тихое дыханье Провевает летний зной, Целый день на солнце зреет Золотистый виноград, Баснословной былью веет Из–под мраморных аркад... Сновиденьем безобразным Скрылся север роковой, Сводом легким и прекрасным Светит небо надо мной. Снова жадными очами Свет живительный я пью И под чистыми лучами Край волшебный узнаю.	Once again my eyes encounter Yours, and all this wintry haze — All our northern gloom and darkness — Flee before your southern gaze... And another land — that cherished Homeland — rises into view: Paradise, which guilt ancestral Means its sons must now eschew... Shapely laurels, gently swaying, Stir the blue untainted air, While the ocean's measured breathing Dissipates all heat and glare; All day long in sun–drenched vineyards Ripen grapes of golden cast, And arcades of ancient marble Breathe tales of an epic past... Like some hideous dream the fateful North is banished from my sight; Far above, the dome of heaven Floats, ethereally fair and bright; Once again I drink the healing Light with eager, thirsting eyes, And in its pure rays a magic Realm once more I recognise.
1849 I (208)	

The surge of creativity experienced at Ovstug had shown no signs of abating after his return to St Petersburg. Over the two and a half years from the summer of 1849 to the end of 1851 he would produce (not counting purely political and other occasional verse, translations and pieces in French) some 40 lyric poems, making this one of the most prolific periods of his life. In this new verse, together with the move towards poetic realism and away from 'cosmic' themes already mentioned, there was what Boris Kozyrev has identified as a greater emphasis on 'the human soul with its sins and atonements, its joys and sufferings' [11]. Tyutchev's own experiences in the intervening years had evidently made him more sensitive to the tribulations of others. A good example is a poem conceived one evening in the autumn of 1849 during a journey home by cab (an open drozhky) in heavy rain. He arrived wet through to be greeted at the door by one of his daughters. Telling her he had just composed 'a few rhymes', he proceeded to dictate them to her while being helped out of his soaking outer garments [12].

Слезы людские, о слезы людские, Льетесь вы ранней и поздней порой... Льетесь безвестные, льетесь незримые, Неистощимые, неисчислимые,– Льетесь, как льются струи дождевые В осень глухую, порою ночной.	Tears of humanity, tears of humanity, Flowing eternally early and late... Flowing invisibly, flowing in secrecy, Ever abundantly, ever unceasingly – Flowing as rain flows with autumn finality All through the night like a river in spate.
1949 г. I (211)	**(translated by Peter Tempest)**

Another poem in this vein, 'To a Russian Woman' («Русской Женщине»), may have been written already at Ovstug. Here Tyutchev muses on a young life wasting away in an atmosphere of provincial philistinism, conformity and banality:

[11] Козырев Б.М. Письма о Тютчеве. // Литературное наследство. Т. 97. Федор Иванович Тютчев / под ред. С.А. Макашина, К.В. Пигарева, Т.Г. Динесман. Ч. 1. 1988–1989, С. 70–131. С. 94.

[12] Аксаков И.С. Биография Федора Ивановича Тютчева. М., 1885. Факсимильное переизд. М., 1997. С. 84.

Вдали от солнца и природы, Вдали от света и искусства, Вдали от жизни и любви Мелькнут твои младые годы, Живые помертвеют чувства, Мечты развеются твои... I (209)	Far from the sun and far from nature, Far from society and art, Far from life and from love's allure, Your youthful years will pass unnoticed: Still–born the stirrings of your heart, Once cherished dreams a hope no more...

She is doomed to live a life of anonymous obscurity in this 'unpeopled, nameless land', after which all trace of her will vanish like smoke in a dark autumnal sky. We do not know the name of the young provincial woman who inspired these lines (one version has the title 'To my Fellow–countrywoman', the original Russian implying someone from Tyutchev's native region – «Моей землячке») [13]. What is remarkable — and new in Tyutchev's work — is his compassionate awareness of another's misfortune. Certainly there is nothing here of that 'erotic attachment to the spectacle of feminine suffering' rightly identified by Gregg as a feature of the earlier poems.

Solidarity with suffering humanity is also evident in an important poem written the following year (1850):

Два голоса

1

Мужайтесь, о други, боритесь прилежно,
Хоть бой и неравен, борьба безнадежна!
Над вами светила молчат в вышине,
Под вами могилы – молчат и оне.
Пусть в горнем Олимпе блаженствуют боги:
Бессмертье их чуждо труда и тревоги;
Тревога и труд лишь для смертных сердец...
Для них нет победы, для них есть конец.

2

Мужайтесь, боритесь, о храбрые други,
Как бой ни жесток, ни упорна борьба!
Над вами безмолвные звездные круги,
Под вами немые, глухие гроба.
Пускай олимпийцы завистливым оком
Глядят на борьбу непреклонных сердец.
Кто ратуя пал, побежденный лишь Роком,
Тот вырвал из рук их победный венец.

1850 (II, 25)

Two Voices

1

Be valiant, my friends: fight the fight and show mettle,
Though hopeless the fray and unequal the battle!
Above you the stars keep their silence on high,
Beneath you cold graves just as silently lie.
Let gods on Olympus enjoy ease of living:
Immortal, they know neither toil nor misgiving;
Those curses afflict only mortals below...
No victory theirs: death is all they shall know.

2

My friends, show your mettle: fight on, lion–hearted,
Though fiercely the battle may rage all around!

[13] The poem appeared with this title on its first publication in the journal «Киевлянин». 1850. № 3, С. 191.

Above you mute stars in their courses uncharted,
Beneath you graves hearing and speaking no sound.
Let Zeus and his kin watch with envy unending
The struggle of resolute hearts here below;
Who, vanquished by Fate alone, falls while contending
A victor's crown snatched from the gods' hands may show.

In the stars above and graves below we see contrasted the immutability of fate and the ephemeral fragility of our existence. It is a mystery we can never hope to penetrate: both stars and graves respond to our questions with silence. The image has been shown to derive from Goethe's 'Symbolum', a poem on the masonic vocation which also contains a reference to the victor's crown, yet in general theme has little in common with Tyutchev's lines [14]. Much closer in spirit, as noted by Aleksandr Neuslykhin, is the poem 'Hyperions Schicksallied' ('Hyperion's Song of Fate') by Hölderlin, in which the enviably ordered life of the gods ('Free of fate, like a slumbering/ Infant, breathe the celestial ones') is contrasted with the lot of 'suffering' men, who find themselves falling 'Blindly from hour to/ Hour, tossed like water/ From one stony cliff to/ Another, and on down/ Into the unknown, year after year.' [15] The first of Tyutchev's 'voices' (verses 1– 2) similarly asserts that, unlike the immortal gods, humanity is doomed to failure in its unequal struggle with fate. Here he conjures up once more that mythopoetic world – the world of Goethe and Hölderlin among others – which he had embraced as a young man in Munich. Then in 'Cicero' too he had portrayed the gods as all–powerful masters of fate whose earth–born minions may at best hope to be granted a tantalisingly brief taste of the immortality denied to them in principle. Voice one essentially reaffirms this view: subject to death, humans can never be victorious in their 'hopeless' struggle against fate and must therefore be considered inferior to the immortal gods. Voice two (verses 3–4) seems at first merely to repeat voice one; yet on closer examination it becomes clear that through subtle variations, like a composer reworking an earlier theme, Tyutchev has in fact stood everything on its head. Voice two makes no reference to the struggle being 'hopeless'; despite being subject to death, mortals are now said to be vanquished 'only' by fate; and the gods look on as if from the sidelines, 'envious' of the unyielding courage shown by men and forced in the final analysis to cede the victor's crown to them. The gods, it seems, have become superfluous to the great tragic drama; after this they would make no further appearance in Tyutchev's lyric verse.

Boris Kozyrev has observed that 'Two Voices' represents a major turning–point in Tyutchev's development, signalling the abandonment of the ecstatic pantheism of his youth in favour of a closer concern with the vicissitudes of the human soul, adrift in an inhospitable universe [16]. This darker, almost existentialist vision is reflected in several other poems of the time («*Святая ночь на небосклон взошла…»: «Не рассуждай, не хлопочи …»; «Смотри, как на речном просторе …»*). Never again would Tyutchev portray nature as a 'life–giving ocean' in whose waters we may heal the wounds inflicted by a malevolent fate («Весна»: «*Как ни гнетет рука судьбины* …»). More often it appears as a blind, meaningless force, itself an agent of that fate (in one of his letters he even writes of nature as an implacable opponent in some cosmic game of chess, always seeking to catch the unwary individual off guard and deliver checkmate) [17]. Of course he would continue to celebrate its surface beauty (albeit in more elegiac and muted tones), but its underlying chaos would appear increasingly destructive rather than creative, senseless rather than purposeful.

For Tyutchev this renewed burst of creative energy was essentially a private matter. There seemed in any case little point in attempting to reach out to a wider public. Poetry had fallen out of fashion to such an extent that by the middle of the 1840s it had more or less disappeared from the major literary journals. Particularly influential in this respect was the foremost critic of the time, Vissarion Belinsky, who saw prose as on the whole a more suitable medium for the politically and socially engaged naturalism he was keen to promote in literature. In 1846 one of his associates, Nikolay Nekrasov, became publisher and editor of *Sovremennik,* and continued to maintain the journal as a forum for progressive literature and ideas in the Belinsky tradition after the latter's death in 1848. Himself a poet, Nekrasov was dedicated to creating a new kind of 'civic' verse dealing with social and political issues, but realised there would be little point in this unless the public could

[14] The borrowing seems first to have been noted by N/V. Aleksandrovskaya in «Два голоса: Тютчев и Гете. Посев. Одесса–Поволжье: Лит–крит. и науч–худ. альманах. Одесса, 1921. С. 96.

[15] Неуслыхин А.И. Тютчев и Гельдерлин // Литературное наследство. Т. 97 (2). С. 542–547.

[16] Козырев Б.М. Письма о Тютчеве …, С. 92–93.

[17] F.I.T. to Ern.Tyutcheva, Weimar, 30 May/11 June 1942. IV. С. 191.

first be won over to the idea of reading poetry again. With this in mind, from the beginning of 1850 he began publishing in his journal a series of articles under the general title 'Minor Russian Poets' (a term he explained as including those whose neglect was in his view quite unjustified).

The first was devoted to the enigmatic 'F.T.' or 'F.T–v' whose poems had appeared in *Sovremennik* between 1836 and 1840 [18].The identity of this person was clearly a mystery to Nekrasov, as was the question of why he had apparently written so little verse, or indeed whether he was still alive […]. Even more puzzling to Nekrasov was why these poems, judged by him some of 'the few brilliant phenomena in the field of Russian poetry'[19] should have suffered such critical neglect. In an attempt to right that wrong his article reproduced in full 24 of the poems printed in Pushkin's journal, interspersed with his own comments. (Regrettably, he took it upon himself to improve on the original texts in places, whether hoping to make them more accessible to his readers or from misguided aesthetic considerations is not clear. Whatever his motives, he set an unfortunate precedent for others to follow.) The article singles out Tyutchev's depiction of nature for special praise, in particular his ability to express 'its most subtle, elusive features and nuances'. Favourable comparisons are repeatedly drawn with Pushkin and Lermontov [20] culminating in the assertion that — the title of the article notwithstanding – 'we have no hesitation in ranking Mr T–v among the major Russian poetic talents'. Nekrasov concludes with a call for the poems to be published as a book, declaring that this could take its place in any library 'next to the best products of Russian poetic genius' [21]

To the small circle of initiates who knew the true identity of 'F.T.' Nekrasov's ringing endorsement came as a call to action. Writing to St Petersburg soon after the article's publication in January 1850, the Slavophile and poet Aleksey Khomyakov asked the recipient of his letter to convey to Tyutchev the 'vexation' he and others in Moscow had felt on reading the poems: 'Everyone is delighted with them and indignant with him... Is it not shameful to be silent when God has given one such a voice?' Tyutchev, he added, is '**a poet through and through'** in whom '**the poetic source cannot run dry'** [22]. Not long afterwards Khomyakov's associate Pogodin managed to persuade Tyutchev to send some of his latest pieces for publication in his journal *Moskvityanin (The Muscovite*). Enclosed with one manuscript Pogodin found a characteristically self–deprecating note from his old friend: 'You flatter me with your encouraging remarks and might easily rekindle my interest in versification, but what use can there be in a galvanised muse?' [23] […] To begin with Tyutchev insisted on anonymity, although in an editorial note Pogodin playfully invited his readers to guess the identity of a poet Very well–known to all lovers of Russian literature' (evidently a broad hint at Nekrasov's article) [24]. No doubt aware that he was fighting a losing battle, Tyutchev eventually agreed to his name being disclosed in the July 1850 issue of *Moskvityanin.* Public recognition as a poet appears to have brought him little personal satisfaction. As before, in 1836, he had stepped into the limelight unwillingly, pushed forward by others.

References

1. Аксаков, И.С. Биография Федора Ивановича Тютчева. – М., 1885. – Факсимильное переизд. – М., 1997.

2. Александровская, Н.В. Два голоса: Тютчев и Гете // Посев. Одесса–Поволжье : литературно–критический и научно–художественный альманах. Одесса, 1921.

3. Козырев, Б.М. Письма о Тютчеве. // Литературное наследство. Т. 97. Федор Иванович Тютчев / под ред. С.А. Макашина, К.В. Пигарева, Т.Г. Динесман. – Ч. 1. – 1988–1989. С. 70–131.

4. Некрасов, Н.Н.. Русские второстепенные поэты // Современник, – 1850. – XIX. – № 1 (янв.). – С. 56–74. Цит. по: Ф.И. Тютчев в документах, статьях и воспоминаниях современников / под ред. Г.В. Чагина. – М., 1999.

---

[18] Н.Н. Некрасов. Русские второстепенные поэты. // Современник. 1850. XIX. № 1 (янв.). С. 56–74. Здесь и далее страницы приводятся по изд: Ф.И. Тютчев в в документах, статьях и воспоминаниях современников / под ред. Г.В. Чагина. М., 1999. С. 90, 109.

[19] Там же. С. 91.

[20] Там же. С. 90–91, 93–94, 98, 99.

[21] Там же. С. 108, 109.

[22] "Он же насквозь поэт (durch und durch), у него не может иссякнуть источник поэтический." A.S. Khomyakov to A.N. Popov. M., Jan., 1850. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений: в 8 т. М., 1900. Т. VIII. С. 200; Аксаков И.С. Биография Федора Ивановича Тютчева. М., 1885. Факсимильное переизд. М., 1997. С. 86.

[23] F.I.T. to M.P.Pogodin, .SPb., March 1950, V, 12.

[24] Moskvityanin, 1850. Part 2. № 7 (Apr.). 162.

5. Неуслыхин, А.И. Тютчев и Гельдерлин // Литературное наследство. Т. 97 (2), С. 542–547.

6. Пигарев, К. Поэтическое наследие Ф.И. Тютчева // В кн.: Ф.И. Тютчев. Лирика: / под ред. К.В. Пигарева. – М., 1965.– в 2 т. Т. 1. С. 273–314.

7. Хомяков, А.С. Полное собрание сочинений: в 8 т. – М., 1900. – Т. VIII.

8. Чагин, Г.В.. Записки литературоведа. «Вновь твои я вижу очи…» // Русская словесность. – 1997. – № 5.

9. Dewey, John. Mirror of the Soul. A Life of the Poet Fyodor Tyutchev. Brimstone Press, 2010. – 547 p. Chapter 13, i. (p.313–321).

10. Gregg, Richard A. Fedor Tiutchev. The Evolution of a Poet. N. Y. & L., 1965.

Abbreviation

TPD = Тютчев в письмах и дневниках членов его семьи и других современников / под ред. К.В. Пигарева, Т.Г. Динесман и др. // Литературное наследство. Т. 97 (2). С. 171–432.

УДК 81’25
ББК 81.432.1–7
К 605

Я.М. Колкер, канд. пед. наук,
Е.Л. Марьяновская, канд. пед. наук
(РГУ им. С.А. Есенина)

Влияние общего замысла на перевод компонентов поэтического единства

Вниманию читателя предлагается новый перевод сказа Р.Киплинга «Как у верблюда появился горб» в единстве его четырех компонентов: собственно повествования, авторских рисунков, авторских комментариев к рисункам и стихотворения. В свою очередь, каждый поэтизированный сказ – это неотъемлемый компонент целостной структуры сборника, что дает основание считать весь сборник метаединством. В комментариях к переводу обосновывается его обусловленность общим концептуальным, композиционным и художественным замыслом книги.

метаединство, поэтизированный сказ, рефрен, убыстрение и замедление ритма

Р. Киплинг. Как у верблюда появился горб
(How the Camel Got His Hump)

Now this is the next tale, and it tells how the Camel got his big hump. In the beginning of years, when the world was so new and all, and the Animals were just beginning to work for Man, there was a Camel, and he lived in the middle of a Howling Desert because he did not want to work; and besides, he was a Howler himself. So he ate sticks and thorns and tamarisks and milkweed and prickles, most 'scruciating idle; and when anybody spoke to him he said 'Humph!' Just 'Humph!' and no more. Presently the Horse came to him on Monday morning, with a saddle on his back and a bit in his	Теперь послушай еще один сказ. В нем рассказывается о том, как у верблюда появился большой горб. В стародавние времена, когда мир был таким молодым–молодым и так далее, а животные только–только начинали служить Человеку, жил–был Верблюд. Жил он посередине Занудной Пустыни и ему было скучно, потому что он никак не хотел работать, и был он, на самом деле, большим Занудой. Так вот, ел он и ветки, и колючки, и тамариск, и молочай, и иголки, – просто невыносимый лентяй! А когда кто–ни-

mouth, and said, 'Camel, O Camel, come out and trot like the rest of us.'

'Humph!' said the Camel; and the Horse went away and told the Man.

Presently the Dog came to him, with a stick in his mouth, and said, 'Camel, O Camel, come and fetch and carry like the rest of us.'

'Humph!' said the Camel; and the Dog went away and told the Man.

Presently the Ox came to him, with the yoke on his neck and said, 'Camel, O Camel, come and plough like the rest of us.'

'Humph!' said the Camel; and the Ox went away and told the Man.

At the end of the day the Man called the Horse and the Dog and the Ox together, and said, 'Three, O Three, I'm very sorry for you (with the world so new–and–all); but that Humph–thing in the Desert can't work, or he would have been here by now, so I am going to leave him alone, and you must work double–time to make up for it.'

That made the Three very angry (with the world so new–and–all), and they held a palaver, and an indaba, and a punchayet, and a pow–wow on the edge of the Desert; and the Camel came chewing on milkweed most 'scruciating idle, and laughed at them. Then he said 'Humph!' and went away again.

Presently there came along the Djinn in charge of All Deserts, rolling in a cloud of dust (Djinns always travel that way because it is Magic), and he stopped to palaver and pow–pow with the Three.

'Djinn of All Deserts,' said the Horse, 'is it right for any one to be idle, with the world so new–and–all?'

'Certainly not,' said the Djinn.

'Well,' said the Horse, 'there's a thing in the middle of your Howling Desert (and he's a Howler himself) with a long neck and long legs, and he hasn't done a stroke of work since Monday morning. He won't trot.'

'Whew!' said the Djinn, whistling, 'that's my Camel, for all the gold in Arabia! What does he say about it?'

'He says "Humph!"' said the Dog; 'and he won't fetch and carry.'

'Does he say anything else?'

'Only "Humph!"; and he won't plough,' said the Ox.

'Very good,' said the Djinn. 'I'll humph him if you will kindly wait a minute.'

The Djinn rolled himself up in his dust–cloak, and took a bearing across the desert, and found the

будь заговаривал с ним, он отвечал «Хрпфф!», просто «Хрпфф!» и ничего больше.

Как–то утром в понедельник к Верблюду пришел Конь, на спине у него было седло, в зубах уздечка.

– Верблюд, – сказал Конь, – о, Верблюд, вставай и учись скакать рысью как все мы.

– Хрпфф! – ответил Верблюд, и ушел Конь и рассказал обо всем Человеку.

Вскоре к Верблюду пришел Пес, в зубах у него была палка.

– Верблюд, – сказал Пес, – о, Верблюд, вставай, и идем с нами на охоту!

– Хрпфф! – ответил Верблюд, и ушел Пес и рассказал обо всем Человеку.

Потом пришел к Верблюду Бык, на шее у него было ярмо.

– Верблюд, – сказал Бык, – О, Верблюд, вставай и пойдем пахать как мы!

– Хрпфф! – ответил Верблюд, и ушел Бык и рассказал обо всем Человеку.

Вечером Человек позвал к себе Коня, Пса и Быка и сказал:

– Послушайте вы, трое, мне жаль вас (ведь мир такой молодой–молодой и так далее), но от того, кто живет в Пустыне и только и делает, что говорит «Хрпфф!», нет никакого проку, иначе он уже давно пришел бы ко мне. Пусть себе живет один, но вы должны теперь работать вдвое усерднее – и за себя, и за него.

Трое (Конь, Пес и Бык) очень рассердились (ведь мир был таким молодым–молодым и так далее). Они отправились на самый край Пустыни, чтобы обсудить, что им делать, и стали совещаться и препираться, и ворчать, и ругаться. А верблюд подошел к ним, пережевывая молочай, – просто невыносимый лентяй! – посмеялся над ними, потом сказал «Хрпфф!» и ушел.

В это время мимо в облаке пыли пролетал Джинн, Хранитель Всех Пустынь (Джинны всегда так путешествуют благодаря особому заклинанию), и он остановился, чтобы посовещаться и поболтать с Конем, Псом и Быком.

– О, Джинн, Хранитель Всех Пустынь, – сказал Конь, – разве может хоть кто–нибудь лениться, ведь мир такой молодой–молодой и так далее?

– Конечно, нет, – ответил Джинн.

– Но посередине твоей Занудной Пустыни, – сказал Конь, – живет такой занудный зверь,

Camel most 'scruciatingly idle, looking at his own reflection in a pool of water.

'My long and bubbling friend,' said the Djinn, 'what's this I hear of your doing no work, with the world so new–and–all?'

'Humph!' said the Camel.

The Djinn sat down, with his chin in his hand, and began to think a Great Magic, while the Camel looked at his own reflection in the pool of water.

'You've given the Three extra work ever since Monday morning, all on account of your 'scruciating idleness,' said the Djinn; and he went on thinking Magics, with his chin in his hand.

'Humph!' said the Camel.

'I shouldn't say that again if I were you,' said the Djinn; 'you might say it once too often. Bubbles, I want you to work.'

And the Camel said 'Humph!' again; but no sooner had he said it than he saw his back, that he was so proud of, puffing up and puffing up into a great big lolloping humph.

'Do you see that?' said the Djinn. 'That's your very own humph that you've brought upon your very own self by not working. To–day is Thursday, and you've done no work since Monday, when the work began. Now you are going to work.'

'How can I,' said the Camel, 'with this humph on my back?'

'That's made a–purpose,' said the Djinn, 'all because you missed those three days. You will be able to work now for three days without eating, because you can live on your humph; and don't you ever say I never did anything for you. Come out of the Desert and go to the Three, and behave. Humph yourself!'

And the Camel humphed himself, humph and all, and went away to join the Three. And from that day to this the Camel always wears a humph (we call it 'hump' now, not to hurt his feelings); but he has never yet caught up with the three days that he missed at the beginning of the world, and he has never yet learned how to behave.

у него длинная шея и длинные ноги, он и копытом не пошевелил с самого понедельника. Он не скачет рысью.

– Ишь ты! – присвистнул Джинн. – Это же мой верблюд, клянусь всем аравийским золотом! И что же он обо всем этом говорит?

– Он говорит «Хрпфф!»! – сказал Пес. – И он не ходит на охоту!

– А еще что–нибудь он говорит?

– Только «Хрпфф! – сказал Бык, – и он не хочет пахать!

– Так, так! – сказал Джинн. – Подождите минутку, пожалуйста, и я сделаю ему такой «Хрпфф»!

Джинн закутался в свой плащ из пыли, пролетел через пустыню и увидел, наконец, Верблюда, этого невыносимого лентяя: он любовался своим отражением в луже.

– Мой длинноногий друг, нытик и слюнтяй, – сказал Джинн. – Как же так? Я слышу, что ты не хочешь работать, а ведь мир такой молодой–молодой и так далее.

– Хрпфф! – сказал Верблюд.

Тогда Джинн сел, подпер подбородок рукой и начал придумывать Удивительное Заклинание, а тем временем Верблюд продолжал любоваться своим отражением в луже.

– Эти трое должны были работать и за себя, и за тебя с самого утра понедельника, и все из–за твоей невыносимой лени, – сказал Джинн и продолжил придумывать Заклинание, подперев подбородок рукой.

– Хрпфф! – только и сказал Верблюд.

– На твоем месте я больше не стал бы это повторять, – сказал Джинн. – Ты слишком часто это повторял. Так что, о надувающий пузыри, я хочу, чтобы ты работал.

А Верблюд снова повторил «Хрпфф!». Но не успел он это сказать и посмотреть на свою спину, которой он так гордился, как она начала на глазах вздуваться и вздуваться, пока не превратилась в большой покатый горб.

– Видишь? – сказал Джинн. – Это твой собственный «Хрпфф!», который ты себе заработал, потому что не хотел работать. Сегодня уже четверг, а ты ничего не делаешь с понедельника, когда все начали работать. Но теперь и ты будешь работать.

– Как же я смогу работать с таким хрпффом на спине? – спросил Верблюд.

– Это твое наказание, – ответил Джинн, – ведь ты прогулял три дня и не работал. Теперь ты сможешь работать три дня подряд без еды благодаря своему «Хрпффу». И никогда больше не говори, что я для

	тебя ничего не сделал! Вставай и ступай к Коню, Псу и Быку, и веди себя хорошо. Теперь никому, кроме себя, ты не будешь говорить «Хрпфф!». И Верблюд хрпфыкал, хрпфыкал и так далее, а потом отправился со своим «Хрпффом» к Коню, Псу и Быку. И с тех самых пор Верблюд носит на себе «Хрпфф!» (мы теперь называем его «горб», чтобы не обидеть Верблюда). Но он так и не наверстал те три дня, которые он прогулял вначале, когда мир был таким молодым–молодым и так далее. И он так и не научился хорошим манерам.

Рис. 1

THIS is the picture of the Djinn making the beginnings of the Magic that brought the Humph to the Camel. First he drew a line in the air with his finger, and it became solid: and then he made a cloud, and then he made an egg—you can see them both at the bottom of the picture— and then there was a magic pumpkin that turned into a big white flame. Then the Djinn took his magic fan and fanned that flame till the flame turned into a magic by itself. It was a good Magic and a very kind Magic really, though it had to give the Camel a Humph because the Camel was lazy. The Djinn in charge of All Deserts was one of the nicest of the Djinns, so he would never do anything really unkind.	На этом рисунке ты видишь, как Джинн начинает придумывать свое заклинание, после которого у Верблюда на спине появится «Хрпфф!», то есть горб. Сначала он нарисовал пальцем линию в воздухе и она застыла, потом он сотворил облако, а затем – яйцо, ты видишь их в нижней части рисунка. После этого он сотворил волшебную тыкву и превратил ее в высокое светлое пламя. Потом Джинн взял свой волшебный веер и развеял пламя, и оно стало волшебным. Это было хорошее заклинание и очень–очень доброе. Конечно, после этого у Верблюда на спине появился горб, но это потому, что он был очень ленивым. А Джинн, Хранитель Всех Пустынь, был наидобрейшим из всех Джиннов, и он никогда не сделал бы ничего плохого.

Рис. 2

HERE is the picture of the Djinn in charge of All Deserts guiding the Magic with his magic fan. The camel is eating a twig of acacia, and he has just finished saying "humph" once too often (the Djinn told him he would), and so the Humph is coming. The long towelly–thing growing out of the thing like an onion is the Magic, and you can see the Humph on its shoulder. The Humph fits on the flat part of the Camel's back. The Camel is too busy looking at his own beautiful self in the pool of water to know what is going to happen to him.

Underneath the truly picture is a picture of the World–so–new–and–all. There are two smoky volcanoes in it, some other mountains and some stones and a lake and a black island and a twisty river and a lot of other things, as well as a Noah's Ark. I couldn't draw all the deserts that the Djinn was in charge of, so I only drew one, but it is a most deserty desert.

А на этом рисунке Джинн, Хранитель Всех пустынь, направляет волшебное пламя – заклинание волшебным веером. Верблюд жует веточку акации, он только что, себе на беду, еще раз сказал «Хрпфф!» (А ведь Джинн предупреждал его!), и на спине у него появляется «Хрпфф!», то есть горб. Длинное, похожее на полотенце, нечто, растущее из штуковины, напоминающей луковицу, и есть волшебное пламя–заклинание, которое несет на своем плече «Хрпфф!» для Верблюда. «Хрпфф!» как раз подходит к плоской спине Верблюда. Верблюд же очень занят, он любуется своим отражением в луже и не знает, что в этот момент с ним происходит.

Под большим рисунком – рисунок поменьше, на котором мир такой молодой–молодой и так далее. На рисунке два дымящихся вулкана, горы и камни, и озеро, и черный остров, и извилистая река, и много чего еще, и, конечно же, Ноев Ковчег. Я не смог нарисовать все Пустыни, за которые отвечал Джинн, поэтому я нарисовал только одну, зато самую пустынную пустыню.

(Перевод сказа и комментариев
Р. Киплинга к рисункам – Е.Л. Марьяновская)

THE Camel's hump is an ugly lump Which well you may see at the Zoo; But uglier yet is the hump we get From having too little to do. Kiddies and grown–ups too–oo–oo, If we haven't enough to do–oo–oo, We get the hump— Cameelious hump— The hump that is black and blue! We climb out of bed with a frouzly head And a snarly–yarly voice. We shiver and scowl and we grunt and we growl At our bath and our boots and our toys; And there ought to be a corner for me (And I know there is one for you) When we get the hump— Cameelious hump— The hump that is black and blue! The cure for this ill is not to sit still, Or frowst with a book by the fire; But to take a large hoe and a shovel also, And dig till you gently perspire; And then you will find that the sun and the wind, And the Djinn of the Garden too, Have lifted the hump— The horrible hump— The hump that is black and blue! I get it as well as you–oo–oo— If I haven't enough to do–oo–oo— We all get hump— Cameelious hump— Kiddies and grown–ups too!	Верблюжий горб – ужасный бугор, (Но верблюды не знают заботы), Такой же бугор вырастает у нас, Когда мало у нас работы. Дети и взрослые то–о–о–же, Если жить без работы мо–о–о–жем, Получаем горб, Верблюжевый горб, На синий бугор похожий. Ты встаешь сам не свой, с пустой головой, И, с трудом отодвинув подушки, Ты дрожишь и хрипишь, ворчишь и рычишь, На одежки, ботинки, игрушки. И нащупать я смог небольшой бугорок, (У тебя есть такой же тоже), Где растет жуткий горб, Верблюжевый горб, На синий бугор похожий. Есть лекарство такое – позабыть о покое, Не сидеть и читать у камина, Плед шотландский запрятать, взять мотыгу, лопату, И немного размять свою спину. И тогда все на свете, и солнце, и ветер, И Хранитель сада тоже, Уничтожат твой горб, Верблюжевый горб, На синий бугор похожий. Сам я рад, рады дети то–о–о–же, Что мы жить без работы не мо–о–о–жем, Не то вырос бы горб, Верблюжевый горб, На синий бугор похожий. *(Перевод стихотворения – Я.М. Колкер)*

Поэтический сказ Р. Киплинга «Как у верблюда появился горб» – второй в книге “Just So Stories” и следует за сказом «Как у кита появилась решетка в глотке».

Переход ко второму сказу выглядит естественным, но не потому, что Р.Киплинг начинает повествование с «Now, this is the next tale», но и потому, что воду сменяет пустыня (как и должно быть, когда мир молод), Кита – «корабль пустыни» Верблюд, а находчивого моряка – всезнающий Джинн. Тема «Урок» получает развитие, так как для обитающих на суше зверей (во всяком случае, для некоторых из них) появляется новая обязанность – служить Человеку.

Это означает, что важными условиями выживания становятся не только такие потребности, как есть и пить, но и потребность работать, исполняя свой долг. Несколько иначе, но ту же проблему в своих «Divine Meditations» трактует Джон Донн.

Тема «Урок» по своей философской важности становится в один ряд с обобщениями, которые можно сделать, изучая античную литературу и мифологию, сказы народов, населявших Европу в середине века. Обобщенная формула настолько же проста, насколько она вечна – «бремя страстей человеческих».

Обобщение литературы от Дж. Чосера до наших дней можно представить не менее емко – «человеческая комедия». Киплинг стоит несколько особняком. Его «Урок» указывает прямо или косвенно, где находится «знание». Ответ на этот вопрос получаешь, если чуть–чуть перефразировать Конфуция: «Далеко ли от нас знание? Нет. Когда мы хотим его, то оно у нас под руками. И оно настигает нас даже, когда мы его не хотим».

Структурно сказ о Верблюде, как, впрочем, и остальные сказы, повторяет предыдущий в силу презумпции предшествования, но этот повтор становится композиционно–стилистическим приемом на уровне всего метаединства, состоящего из двенадцати сказов.

К рефренам, представленным в «Сказе оКите», добавляется еще один, выражающий отношение к окружающему миру и настроение основного персонажа. Этот рефрен также определяет звуковое пространство для самых различных интерпретаций. «***Humph»*** – извольте догадаться, что, в конце концов, имеется в виду – прямой отказ выполнять какой–либо приказ, просьбу либо желание настоять на своем и т.д.

Киплинг показывает, насколько форма определяет содержание (как в стихах), а содержание – форму. Так «Humph» превращается в «Hump» и становится ключевым словом сказа. Метаконцептуальная основа сказа о Верблюде проста – конфликт между отказом подчиняться всеобщему моральному коду и необходимостью достичь компромисса. Номенклатура смертных грехов, за которые нужно отвечать, также расширяется. Это еще Тщеславие и Лень, причем наказание за последний грех эксплицитно распространяется на всех и вся, но это уже покажет стих.

Отрицательное отношение к Верблюду просматривается у терпеливого и терпимого Киплинга сразу же на первой странице сказа. Верблюд – «нытик, зануда», хотя в слове «Howler» несколько смещены акценты. Он – не волк, и завывать ему не положено, но ныть он может, потому что живет посреди стонущей пустыни (Howling Desert). Кит глуп, Верблюд гораздо умнее, но ум его прорастает ленью. Отсюда его любовь к колючкам и прочей не очень вкусной растительности пустыни: «So he ate sticks and thorns and tamarisks and milkweed and prickles, most ‘scruciating idle…».

И вновь, как в предыдущем сказе, Киплинг прибегает к перечислению, правда, на сей раз нерифмованному, но ритмизованному: «sticks and thorns and tamarisks and milkweed and prickles». Этот ритм необходимо сохранить и в переводе: повтор союза сохранить несложно, за счет него происходит необходимая автору кумуляция и убыстрение ритма, а последовательность слов с увеличивающимся количеством слогов сохранить гораздо сложнее, но можно компенсировать, используя прием самого Киплинга, то есть рифму – повтор в сильной позиции: «ел он и ветки, и колючки, и тамариск, и молочай, и иголки – просто невыносимый лентяй!» (*перевод Е.Л. Марьяновской)*.

Далее ритм замедляется, так как повторяются абзацы (б*о*льшие коммуникативные блоки с идентичной структурой):

«Presently the Horse came to him on Monday morning…».

«Presently the Dog came to him…».

«Presently the Ox came to him…».

Они начинаются одинаково, развиваются одинаково и завершаются одинаково: каждый из зверей приходит к Верблюду со своим «орудием труда» (седлом, палкой, ярмом) и зовет лентяя работать, а тот не обращает на них никакого внимания; после этого каждый из зверей рассказывает обо всем Человеку. Традиции русского языка, который при переводе должен использоваться как камертон, не позволяют оставить в переводе анафорический повтор слова presently. Поэтому руководствуясь постулатом, что оригинал должен зазвучать на языке перевода, Е.Л. Марьяновская использует синонимические конструкции, типичные для русских сказок: «*Как–то утром в понедельник к Верблюду пришел Конь…», «Вскоре к Верблюду пришел Пес…», «Потом пришел к Верблюду Бык…*».

По ходу повествования его ритм то убыстряется, то замедляется, так же как и в предыдущем сказе. Для убыстрения ритма Киплинг использует слова, в которых отсутствует первый слог, потому что его некогда произносить (most ‘scruciating idle), слова не разделенные, а объединенные дефисом (with the world so new–and–all), фразы, объединенные союзом «and» (they held a palaver, and an indaba, and a punchayet, and a pow–wow on the edge of the Desert), вводные слова и фразы (Camel, O Camel; Three, O Three, Djinn of all Deserts, presently и т.д).

Неожиданно для слушателя и читателя практически те же приемы используются и для замедления ритма – только фразы распространяются до предложений, осложненных причастными оборотами («and the Camel came chewing on milkweed most ‘scruciating idle, and laughed at them», «Presently there came along the Djinn in charge of All Deserts, rolling in a cloud of dust», «he saw his back, that he was so proud of, puffing up and puffing up into a great big lolloping humph»); вводные слова и фразы сменяются вводными предложениями («Djinns always travel that way because it is Magic», «and he’s a Howler himself»), а слова, объединенные дефисом, распадаются на отдельные слова («but he has never yet caught up with the three days that he missed at the beginning of the world», «And the Camel humphed himself, humph and all, and went away to join the Three»).

Таким образом, Киплинг создает с помощью лингвистических средств условия для контраста, делающего образы выпуклыми и выразительными. Тем самым Киплинг избегает статичности изложения, сообщая повествованию присущую ему динамичность. Остальные сказы используют выразительные средства по этому же принципу.

В переводе необходимо сохранить экспрессивность образов и симметричную ритмическую организацию сказа, то есть попеременное замедление и убыстрение ритма повествования. Повторяющаяся характеристика Верблюда, своеобразный, обеспечивающий когерентность образа, рефрен, – «*most 'scruciating idle»*, в котором отсутствует первый слог, в переводе Е.Л. Марьяновской передана как «*просто невыносимый лентяй*». Отрывистые окончания убыстряют ритм русской фразы и позволяют сохранить эффект оригинала. Перевод К.И. Чуковского «такой бессовестный бездельник и лентяй» можно считать вполне адекватным, если не учитывать контекст. Но если рассматривать это решение с учетом ритма и тона всего сказа, то получается, что К.И. Чуковский нарушает ритм оригинала и вместо убыстрения, наоборот, замедляет его, добавляя лишние такты: «*Он ел сухие колючки, жесткие ветки, тамариск, терновник и кору, но работать ни за что не хотел – такой бессовестный бездельник и лентяй»*. В переводе Е.М. Чистяковой–Вэр рефрен «most 'scruciating idle» потерян: «*Ел он там стебли сухих трав, терновник, ветви тамариска, молочай, разные колючие кусты и ничего не делал*». Ограничиваясь нейтральным «ничего не делал», которое переводчик, безусловно, не может повторять, поскольку оно лишено необходимого эмоционального заряда (отношения), Е.М. Чистякова–Вэр полностью уходит от ритмизованной и поэтизированной прозы Киплинга. Л.Б. Хавкина пытается передать отношение писателя *к Верблюду «*Он ел листья, шипы, колючки, молочай и ленился напропалую», но ритмическую структуру повествования так же не соблюдает, прежде всего теряя рефрен, и так же, как и Чуковский и Чистякова–Вэр, пренебрегает повтором союза «и», который, как и в оригинале, создает эффект накопления и убыстряет ритм: повествование как бы набирает обороты. Наконец, такой камертон, как русский язык, не позволяет использовать эмоциональное «ленился напропалую» с точки зрения сочетаемости, поскольку «напропалую» означает «отчаянно, ни о чем не задумываясь» (С.И.Ожегов), то есть действие «лениться» так характеризовать невозможно.

Еще один рефрен, который также служит ритмизации сказа, – «with the world so new–and–all». Киплинг использует дефис не только для создания «выпуклого» образа, но и для убыстрения повествования, особенно в данном случае. Ведь окончание «–and–all» сигнализирует о том, что сказать можно еще многое, но нет времени. Поэтому использование в переводе на первый взгляд совсем «несказочного» оборота «и так далее» вполне оправдан. Удвоение основной характеристики первозданного мира играет ту же роль, что и дефисация в оригинале, – делает ритм на этом участке сказа более быстрым: «ведь мир был таким молодым–молодым и так далее» (перевод Е.Л. Марьяновской). Вариант, который предлагает К.И. Чуковский – «ведь мир был совсем еще новенький!» или «ведь мир был еще очень новый!», хоть и сохраняет функцию рефрена, но не соответствует тону, выбранному автором. «Новенький» – прилагательное, видимо, призванное адаптировать повествование для детской аудитории, кажется, здесь неуместным и искусственно надуманным – Киплинг не использует этот регистр, потому что он разговаривает с читателем–ребенком, да и с читателем–взрослым на равных, но не опускаясь, а поднимая их на свой уровень. Кроме того, уменьшительное «новенький» не соответствует поэтическому строю сказа. Наконец, для Киплинга мир – одушевленный организм, который не может иметь такую «неживую» характеристику. У Хавкиной и у Чистяковой–Вэр эта фраза теряет функцию рефрена, что, безусловно, сказывается на ритмическом рисунке повествования. И если Чистякова–Вэр пытается сохранить хотя бы фразовый ритм «когда весь мир такой новый и молодой», то Хавкина просто нейтрализует высказывание «В начале веков, когда мир только возник».

Что же касается комментариев к рисункам как неотъемлемой составляющей «поэтизированного метаединства», то второй из них дескриптивен. В первом же комментарии преобладает повествование, динамика которого усиливается четко обозначенным началом и повтором соединительных союзов *and then*. Уточнение и характеристики героев, как и в сказе оКите, являются своеобразным выводом, еще раз повторяющим назидание, которое одновременно звучит оправданием казуса с Верблюдом. И далее, чтобы читатель не подумал ничего плохого о Джинне и его субъективизме, дается его характеристика как существа доброго и только выполняющего свой, не всегда приятный, долг. Следующий после сказа стих звучит как неизбежный приговор – назидание для тех, в которых уже проросла и может прорасти в будущем лень. Как в Библии для зверей и людей законы были едиными тогда, когда мир был молод, так же как они едины для них и сейчас.

Финальный силлабо–тонический стих продолжает назидание, которое переводчик обязан сохранить, руководствуясь не только его содержанием, но и тоном.

(Комментарий к переводу – Я.М. Колкер)

УДК 81’25 + 821.581
ББК 83.71–7 + 83.3 (5 Кит)
В 17

Ван Цзиньлин, проф.
директор международного образования
(Чанчуньский университет, Китай)

Древняя китайская поэзия в русском переводе

Вниманию читателей предлагаются несколько стихотворений классических китайских поэтов времен династии Хань (206 до н.э.–220 н.э), династии Тан (618 – 907) и династии Сун (960–1279). Произведения подобраны так, чтобы одновременно ознакомить читателя с некоторыми формами китайской классической поэзии и с национальными праздниками, существующими издревле. Иероглиф 节 («цзэ»), который означает «праздник», встречается почти во всех названиях китайских праздников.

династия Хань, Тан, Сун, праздник, китайская поэзия, форма, размер, ритм

1

重阳节相关的诗词
【九月九日忆山东兄弟】
（唐）王维

独在异乡为异客，
每逢佳节倍思亲。
遥知兄弟登高处，
遍插茱萸少一人。

Стихи о празднике пожилых Чунъян цзэ
(9–е сентября по лунному календарю)

Воспоминание о брате из провинции Шаньдун
Ван Вэй (династия Тан)

Когда я один и от дома вдали
Я скучаю по родному селу, особенно по праздникам.
Знаю, что в этот день друзья поднимаются в горы и смотрят вдаль.
Как хорошо подниматься высоко всем вместе.
Думаю, что когда они дарят друг другу гвоздики,
Они знают, они чувствуют, что меня нет с ними.

2

中秋节相关的诗词
《水调歌头》（宋）苏轼

明月几时有？把酒问青天。
不知天上宫阙，今夕是何年？
我欲乘风归去，又恐琼楼玉宇，
高处不胜寒！
起舞弄清影，何似在人间!
转朱阁，低绮户，照无眠。
不应有恨，何事长向别时圆？
人有悲欢离合，月有阴晴圆缺，此事古难全。
但愿人长久，千里共婵娟

Стихи о празднике Середины осени Чжунцю цзэ

(15–е августа по лунному календарю)

Праздник Середины осени отмечается в день полнолуния.

Шуйдяо – стихотворение свободного размера. Оно состоит, в основном, из трех частей и насчитывает 95 иероглифов, которые располагаются в соответствии с чередованием ритмов первого, второго, третьего и четвертого тонов.

Вторая часть – «Гетоу» (начало песни).

Су Ши (династия Сун)

Поднимая бокал, спрашиваю:
Когда появилась такая красивая, круглая, светлая Луна?
Сколько лет прошло с тех пор, как появилась такая яркая круглая Луна?
Какой день сегодня на Луне?
Я хочу полететь на Луну на ветре, чтобы любоваться ее сияющими на морозе нефритовыми домами,
Но боюсь, что не выдержу лунной скуки.
Я в восторге танцую под Луной,
И моя танцующая тень очень красива и завлекательна.
Разве любуясь нефритовыми домами, можно испытать такое счастье?
Глубокой ночью сверкают на Луне окна красных дворцов,
А люди на Земле страдают бессонницей.
Почему Луна круглая, а люди не собираются вместе?
Разве ты нас ненавидишь, Луна?
Почему ты вновь стала круглой, хотя родные души расстаются?
Почему соединяются свет и горе, радость и печаль, разлука и встреча?
У Луны тоже есть обратная сторона – соединяются вместе полнота и ущерб.
Испокон веков этого нельзя было избежать.
Я желаю всем здоровья и покоя.
Пусть разделенные морями и горами родные души наслаждаются общей Луной.

3

端午节相关的诗词

【端午】

（唐）文秀

节分端午自谁言，
万古传闻为屈原；
堪笑楚江空渺渺，
不能洗得直臣冤。

Стихи о празднике Дуаньу цзэ

День Дуаньу цзэ (5–е мая по лунному календарю) –
смена циклов, конец весны, начало лета.

Вэньсю (династия Тан)

Не знаю почему
Стали праздновать день Дуаньу?
Легенда гласит, что люди празднуют подвиг патриота,
Великого поэта – Цюйюаня.
Стою на берегу реки Чу. Пусто на реке.
Гляжу на волны без конца и края.
Я над ними смеюсь, и я их презираю.
Почему такая широкая и глубокая река не может наполнить и защитить сердце патриота?
Почему она не смеет смыть обиду, нанесенную тому, кто говорит правду.

4

七夕节相关的诗词
【古诗十九首】之
（汉）乐府诗

迢迢牵牛星，皎皎河汉女。
纤纤摸素手，札札弄机杼。
终日不成章，泣涕零如雨。
河汉清且浅，相去复几许。
盈盈一水间，脉脉不得语。

Стихи о празднике День влюбленных Циси цзэ

День влюбленных, которому посвящены стихи, начинается по лунному календарю в ночь на 7–е июля. Стихотворение принадлежит к числу девятнадцати древних произведений, отличающихся от других как формой (ритм определяется пятью иероглифами), так и содержанием. Это стихи о грусти, которую испытывают влюбленные, о неудачах людей творческих, о хаосе в обществе и о несправедливости, чинимой во время правления восточной династии Хань.

Юэ Фуши (династия Хань)

Находясь на расстоянии, звезды Цзяньню и Джинюй смотрят друг на друга,
Перебирая длинными руками, Джинюй ткет ткань.
Тоска и грусть на лице, слезы на глазах, – не ладится работа.
Между влюбленными река, – так, ручеек неглубокий,
Но они не приближаются друг к другу, не разговаривают, –

5

春节相关的诗词
【元日】
（宋）王安石

爆竹声中一岁除，
春风送暖入屠苏；
千门万户曈曈日，
总把新桃换旧符。

Стихотворение о празднике Весны Чун цзэ
(с 31–го декабря на 1–е января по лунному календарю)

Ван Аньши (династия Сун)

Новый год

Взрываются хлопушки – уходит старый год.
Всей семьей пьют водку Тусу из семи трав.
Теплый весенний ветер.
Празднуют и караулят первый восход Нового года.
Семьи сменяют персиковые доски над дверью.
На них боги, съедающие дьяволов.

6

元宵节相关的诗词
（宋）欧阳修

去年元夜时，
花市灯如昼。
月上柳梢头，
人约黄昏后
今年元夜时，
月与灯依旧。
不见去年人，
泪湿春衫袖。

Стихотворение о Празднике фонарей Юаньсяо цзэ
(15–е января по лунному календарю)

Оу Янсю (династия Сун)

Ночь Нового года

В канун прошлого Нового года
Все восторженно веселились среди цветов и фонарей
Под яркой Луной, взошедшей над ивами,
Шептались в любовных объятиях влюбленные.
Пришла вновь такая же ночь.
Светят та же Луна и такие же фонари.
Но не пришла былая любимая. –
От слез стали влажными рукава праздничного наряда.

7

清明节相关的诗词
【清明】
（唐）杜牧

清明时节雨纷纷，
路上行人欲断魂。
借问酒家何处有？
牧童遥指杏花村。

Стихотворение о празднике День поминовения Цинмин цзэ

Ду Му (династия Тан)

Цинмин

В день поминовения мелкий дождь
Вызывает грустное настроение.
Хожу по улицам сам не свой от печали.
Спрашиваю пастушку, где можно выпить.
«В селе Синьхуа», – отвечает пастушка.

(Перевод с китайского Ван Цзиньлин)

TABLE OF CONTENTS AND ABSTRACTS

Part I

Discourse Analysis from Cognitive, Philological, and Intercultural Perspectives

Zhabotinskaya, Svetlana, *Ph,D., Prof.,*
Zadvornaya, Svetlana, *Post–Graduate Student*
(Cherkassy National University named for Bogdan Khmel'nitsky, Cherkassy, Ukraine)

Structuring Topic–Centered Information for Discussion in a Foreign Language Classroom

This paper is concerned with the problem of structuring information related to topics discussed in a foreign language classroom to enhance the speaking skills of students. To structure such information, the authors employ a model of conceptual network developed in cognitive linguistics. This model serves as a foundation for compiling a thesaurus of linguistic expressions (words, phrases and sentences) applicable in comprehensive discussion of the material under study.

foreign language education, structuring of information, cognitive linguistics, conceptual network model, basic propositions, basic frames

Kozhetyeva, Tatiana, *Ph. D., Professor*
(Ryazan State University named for S. Esenin, Ryazan, Russia)

The Semantic Potential of the Complex Sentence Structure in German

The structure of a complex sentence presents a number of controversial issues: paradigmatic relations, modeling, and others. These issues proceed, on the one hand, from the very syntax of a complex sentence and, on the other hand, from its functional role in an utterance. The paper examines complex sentences based on subordination, with clauses functioning exclusively as interdependent. Among issues worth discussing is the correspondence between a subordinate clause and a member of a simple sentence and the factors that make them interchangeable or not interchangeable. A functional approach helps to reveal the textual potential of a succinct complex sentence, semantically enriched by its communicative charge. Viewing a sentence against the background of the text makes it possible to determine the sentence structure and the type of the subordinate clause.

subject–predicate structure, subordination, interdependence, functional synonyms, semantic potential of a complex sentence

Kostrova, Olga, *Ph. D., Professor*
(Povolzhskaya State Social Humanitarian Academy, Samara, Russia)

TV–Program as Communication Organization Medium: Intercultural View

The paper deals with TV–programs and their comments on Russian and German television. TV–programs are analysed as a communication–organizing medium that contributes to shaping collective awareness and enhances viewing opportunities. The article compares lexical and grammatical means employed in the hypertexts of TV programs in both countries.

hypertext, influencing collective awareness, problem situations conceptualizing mode, operating communicate, social and cultural stereotypes, contrasting typology, lexical and grammatical means

Part II

Systemic Analysis of Culture–Bound Language Units As Fragments of a Worldview

Kutieva, Marina**,** *Ph. D., Associate Professor*
(Russian People's Friendship University, Moscow)

The Dominant Traits of Spanish National Character as Reflected in the Common Stock of the Spanish Lexicon

The article illustrates the idea that language reflects the nature of the nation speaking it and influences its formation. Our observations lead to the conclusion: despite the fact that we all live on the same planet, the difference in the systems of values is significant and considerable. It is possible to feel this difference even in the basic lexical–grammatical segments. Words and expressions typical of the initial stage of Spanish language study betray the following traits of Spanish national character: individualism and a high degree of personalization; positive outlook, cheerfulness, hedonism, grotesque and tendency towards exaggerations, tendency to use corporal components in metaphors, high–frequency of taking the name of God in vain.

verbal thinking, selfishness, communicativeness, effusiveness, grotesque

Minka, Angelika, *Ph. D., Associate Professor*
(TSPI named for A.P. Chekhov, Taganrog, Russia)

Phraseological Units with the "Colour" Component and Their Functioning in Prose Fiction

The article describes the features of phraseological units with the component "colour" in the English language. Special attention is given to the functions performed by such phraseological units in a belles–lettres text. Proceeding from the communicative situation and the writer's intention, the author of the paper comes to the conclusion that such phraseological units are multifunctional, their chief functions being the communicative, pragmatic, text–shaping and compensatory ones.

colour, phraseological unit, text, function

Shabasheva, Evgenia*, Ph. D., Senior Lecturer*
(Baltic Federal University named for I. Kant, Kaliningrad, Russia)

Binary Axiological Opposition in the Semantics of Russian and English Idioms with The "Red"–Component

The article focuses on the issue of semantic value in the structure of Russian and English colour idioms. The article postulates that the value meaning of the colour term "red" could be represented as a binary axiological opposition. The opposition is a universal phenomenon for both Russian and English languages, but the value occupancy of the parts of the opposition is nationally and culturally specific in every language.

axiology, semantic value, phraseology, colour terms, binary opposition

Part III
Linguistic and Professional Competences as Targets of Tertiary Language Education

Alekseeva, Marina, *Ph. D., Associate Professor*
Frolova, Vera, *Ph. D., Associate Professor*
(Chuvash State Pedagogical University named for I. Yakovlev)

"Basics of Second Foreign Language Theory" (German) at Foreign Language Departments: Issues of Structure and Content"

The article gives a short review of the structure and content of second foreign language theory course. It is studied at the last stage of mastering a second foreign language, when the accumulated experience of practical language studies and theoretical linguistic knowledge gained come to be systematized from the perspective of German as a second foreign language. The paper suggests a detailed syllabus, envisaging both lectures and practical workshops, which gives a unified overview of various branches of linguistics (phonetics, lexicology, grammar, stylistics, history of the language), throwing light on the specific issues of Modern German linguistics and linguodidactics.

basics of second foreign language theory, history of the German Language, grammar, lexicology, stylistics of modern German, didactics, teaching German as a second foreign language

Belenova, Anna, *Post–Graduate Student*
(Ryazan State University named for S. Esenin, Ryazan, Russia)

Contemporary Goals of Competence–Based Language Teaching Education at Foreign Languages Departments

The article focuses on the main aim of profession–oriented approach to training bachelors of language education, – that is, foreign language professional communicative competence. The author surveys different approaches to the definition of this competence and makes an attempt to find out the relations between this competence and the basic (key) competences recognized by contemporary education in Russia as essential components of the final goal. The analysis of these relations makes the author draw the conclusion that a profession–oriented approach is in no way opposed to the competence–formation approach and can, in fact, be viewed as an inseparable part of the latter. With the communicative competence being treated as the umbrella concept, the author examines the correlation between its profession–oriented aspect and its other components.

baccalaureate, competence approach, key competences, professional competence, profession–oriented approach, foreign language communicative competence, foreign language professional communicative competence

Tomina, Zhanna**,** *Post–graduate Student*
(Ryazan State University named for S. Esenin, Ryazan, Russia)

Componential Analysis as a Means of Increasing the Effectiveness of Translation Competence Formation

The paper focuses on the analysis of semantic components and on the role it plays in shaping translation competence. The author maintains that the analysis of semantic features facilitates systematic development of almost every component of translation competence, ensuring the effectiveness of its formation. Thus, the analysis of semantic features allows the translator to find an equivalent or adequate target language correspondence, to choose an effective and precise translation strategy, to proof–read the translation. Componential analysis can be used to teach students to employ such translation transformations as concretization, generalization, modulation, loan translation, description, implication, emphatization, neutralization, compensation. In other words, it is beneficial when target language correspondences have different peripheral and pragmatic semantic features or when in the target language there are no correspondences at all.

Semantic feature, componential analysis, translation competence

Part IV

Confucius Institute: Studies in Cultural Linguistics and Language Teaching Methodology

Wenying Ma, *Ph. D*
(Changchung Un–ty, China)

Motivation and Language Teaching: Problems and Solutions—the Case of China

This study presents findings of my research into factors which contribute to a lack of motivation among language teachers in universities in China. It explores various possible causes of such lack of motivation. I draw on the Self–Determination Theory of Deci and Ryan's (2002), who propose a model of three basic psychological needs: autonomy, competence and relatedness. This model is useful in exploring the idea that extrinsic motivation can turn into intrinsic motivation, if these three basic psychological needs are met. The article concludes by identifying key considerations and suggesting some strategies for increasing teachers' motivation in the Chinese university context.

language teacher motivation; higher education; China

Lin Haiyan*, Senior Lecturer*
(College of Humanities, Changchun University, China)

Teaching Phonetics of Chinese as a Second Foreign Language: Principles and Basic Challenges

Teaching phonetics is an essential component of teaching Chinese. The paper considers five main principles of teaching Chinese phonetics: 1) teaching sounds both in isolation and in sound sequences; 2) considering the native language of the learners; 3) graded difficulties; 4) combining cognitive learning with imitation; 5) combining mechanical drills with exercises requiring meaningful decision–making. The paper also examines the challenges of teaching to pronounce the "initials" and the "finals" as components of a syllable in the Chinese language, as well as the challenges of teaching the four tones, which are part and parcel of the lexical meaning of a word.

Chinese as a foreign language, phonetics, principles, challenges

QU Hong–xin, *Senior Lecturer*,
(College of Humanities, Changchun University, China)

Chinese Preposition "cong" vs. English Preposition "from": Syntactic Contrast and Errors Analysis

On the basis of cognitive theories and PTS, the paper offers a comparative analysis of two prepositions – the Chinese preposition "从",("cong") and the English preposition "from". Semantically, they are very close to each other. Yet English–speaking learners of Chinese make numerous mistakes in the use of the Chinese preposition. The paper investigates the causes of mistakes and provides detailed comparative syntactic analysis, which may prove helpful in preventing such errors.

preposition, "cong", "from", syntax, contrast, analysis of errors

Zhao Huanyu, *Assistant Professor*
(College of Humanities, Changchun University, China)

Infusion of the "Cultural Factor" into Teaching Chinese to Foreign Beginners

Teachers and researchers are increasingly aware of the importance of cultural factors. It is very difficult to master the language itself and cross–cultural communication in this language, if the learner studies the

language apart from the cultural implications inherent in the choice of words and syntactical structures. The author draws a distinction between Culture as a broad comprehensive concept and the cultural factors of mastering a language. These can be described in terms of the linguo–cultural competence. This paper discusses the content, the basic principles and methods of teaching elements of Chinese culture at the opening stage of teaching Chinese as a Foreign language.

foreign language teaching; cultural factors; teaching method; primary stage

Part V

Translation of Poetic Discourse with the Translator's Comments

John Dewey, M.A. *(Cambridge Un–ty), teacher, translator, researcher*
(Wareham, UK)

A Poet Through and Through

Below is an excerpt from John Dewey's "Mirror of the Soul. A Life of the Poet Fyodor Tyutchev". Brimstone Press, 2010. – 547 p. In the chapter selected from this impressive work (Chapter 13, i., pp.313–321), the author describes Tiutchev's depressed state after a long period of silence caused by the death of his first wife, and focuses on his regaining poetic inspiration. The details of Tiutchev's biography are used as a background for analyzing his verses dated 1849–1854, and critical analysis serves as a prerequisite for translating verses into English. All the verses in the paper, with the exception of "Tears of Humanity…", have been translated by John Dewey. The parallel texts display the translator's mastery of vocabulary selection and use of compensatory devices, which reveals Tiutchev's poetic manner to the English reader.

The excerpt, slightly abridged, is reproduced with the consent of the author and publisher. Tyutchev, poetic inspiration, surge of creativity, abandonment of pantheism, poetic realism, subtle nuances

Kolker, Jacob, *Ph. D., Professor*
Maryanovskaya, Elena*, Ph. D., Associate Professor*
(Ryazan State University named for S. Esenin)

Multi–Componential Poetic "Metatext": Inherent Unity of Parts as a Key to Translation

The paper presents a new translation of R.Kipling's tale "How the Camel Got His Hump" as a unity of four components: the narrative, Kipling's pictures illustrating the narrative, his comment on the pictures, and a poem. In its turn, each of his multi–componential poetic stories is part and parcel of the complete book, which should be regarded as a meta–entity. The comment on the translation shows to what extent the translator's decisions are influenced by considering Kipling's general conception of the book as a tightly–woven structure, an aesthetic creed, and a philosophy of life.

meta–entity, poetic stories, refrain, rhythm: speeding up and slowing down

Wang Jinling, *Professor, Director of College of International Education*
(Changchun University, Changchun, China)

Samples of Ancient Chinese Poetry in the Russian translation

The translator offers seven samples of classical Chinese poetry dating back, respectively, to the Han Dynasty (206 B.C.—220 A.D.), Tang Dynasty (618 – 907), and Song Dynasty (960 – 1279). The poems selected for translation into Russian were picked with a double purpose – that of acquainting the Russian reader with some classical poetic forms and that of providing a brief glimpse at some of the Chinese holidays which originated centuries ago.

Han Dynasty, Tang Dynasty, Song Dynasty, holiday, Chinese poetry, form, rhythm

Сведения об авторах

Алексеева Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, доцент кафедры романо–германской филологии Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. Почтовый адрес: 428000, г. Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38, каб. 312. Тел. раб.: (8352) 620 780. Электронный адрес: margennal@yandex.ru

Беленова Анна Александровна – аспирант кафедры германских языков и методики их преподавания. Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, 46, комн. 38. Тел. (раб.): 8(4912) 28 13 14. Электронный адрес: a.belenova@rsu.edu.ru

Ван Цзиньлин – профессор, директор международного образования Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, 130028, г. Чанчунь, ул. Вейсинлу, 1. Электронный адрес: elizaveta@163.com

Веньин Ма – доцент Чанчуньского университета, доктор наук Квинслендского технологического университета. Почтовый адрес: Чанчунь, провинция Цзилинь, Китай. Почтовый индекс: 130022. Электронный адрес: yiwenma@sina.com

Дьюи, Джон – магистр гуманитарных искусств (Кембриджский ун–т), бывший преподаватель русского и немецкого языков, переводчик, филолог–исследователь. Дважды победитель конкурса журнала Journal of Russian Studies на лучший поэтический перевод. Адрес: Уэрхем, Великобритания. Электронный адрес: johndewey@brimstonepress.co.uk

Жаботинская Светлана Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, Заслуженный работник образования Украины. Почтовый адрес: Украина, 18000, г. Черкассы, бульвар Шевченко, 81. Раб. тел. (380–472) 36–03–22. Электронный адрес: saz9@ukr.net

Задворная Светлана Геннадиевна – аспирант кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого. Почтовый адрес: Украина, 18000, г. Черкассы, бульвар Шевченко, 81. Электронный адрес: svetlana_gz@ukr.net

Кожетьева Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, профессор кафедры германских языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, деканат ИИЯ. Тел.(раб.): 8(4912) 28–03–93. Электронный адрес: a.pobedinskaya@rsu.edu.ru ; g.bezruchko@rsu.edu.ru

Колкер Яков Моисеевич – директор Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Почетный работник профессионального образования России, член Союза Российских писателей (отделение перевода – поэзия). Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, 46, комн. 39. Тел. (раб.): 8(4912) 21 57 23. Электронный адрес: ya.kolker@rsu.edu.ru

Кострова Ольга Андреевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка Поволжской государственной социально–гуманитарной академии (ПГСГА), Почетный работник высшей школы РФ. Почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65\67. Тел. (раб.): (846) 333 37 56. Электронный адрес: Olga_Kostrova@mail.ru

Кутьева Марина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3 Института Иностранных Языков Российского Университета Дружбы народов (РУДН). Почтовый адрес: 105118, Москва, Измайловск. ш., 6–20. Телефон: 84993691989, 89067252022. Электронный адрес: marku2006@yandex.ru

Линь Хайянь – старший преподаватель гуманитарного института Чанчуньского университета, направление исследования – преподавание китайского языка иностранцам. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, Вейсинлу 6543, Гуманитарный институт Чанчуньского университета. Почтовый индекс: 130028. Контактный электронный адрес: elizaveta@163.com

Марьяновская Елена Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, содиректор Института Конфуция РГУ. Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, 46. Тел. (раб.): 8(4912) 21 57 23. Электронный адрес: e.maryanovskaya@rsu.edu.ru

Минка Анжелика Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Почтовый адрес: 347904, Ростовская обл., Таганрог, ул. Ленина, 135. Тел.: 89515046980. Электронный адрес: index919@yandex.ru

Томина Жанна Дмитриевна – аспирант кафедры германских языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 30000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8(4912) 28–13–14. Электронный адрес: zh.tomina@rsu.edu.ru

Фролова Вера Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, заведующая кафедрой романо–германской филологи Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. Почтовый адрес: 428000, г. Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38, каб. 312. Тел. раб.: (8352) 620 780. Электронный адрес: frvera@yandex.ru

Цюй Хунсинь – старший преподаватель Института гуманитарных наук Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, Вейсинлу 6543, Гуманитарный институт Чанчуньского университета. Почтовый индекс: 130028. Электронный адрес: elizaveta@163.com

Чжао Хуаньюй – преподаватель Института гуманитарных наук Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, Вейсинлу 6543, Гуманитарный институт Чанчуньского университета, почтовый индекс 130028. Контактный электронный адрес: elizaveta@163.com

Шабашева Евгения Александровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Почтовый адрес: 238326, Калининградская обл., г. Зеленоградск, ул. Лермонтова, д. 16, кв. 7. Тел.: 89003496841. Электронный адрес: shabasheva2008@yandex.ru

List of Authors

Alekseeva, Marina – Ph. D., Associate Professor, Dpt. of Germanic and Romanic Languages, Chuvash State Pedagogical University named for I.Yakovlev. Postal address: 38 Karl Marx St., Office 312. Office tel.: раб.: (8352) 620 780. E–mail: margennal@yandex.ru

Belenova, Anna – Postgraduate Student, Dpt. of Germanic Languages and language Teaching methodology. Postal address: 46 Svobody St., Room 38, Ryazan State University named for S.Esenin, Ryazam 390000, Russia. Tel.: 8 (4912) 28 13 14. E–mail: a.belenova@rsu.edu.ru

Dewey, John – M.A. (Cambridge University), former teacher of Russian and German (now retired), translator and independent researcher, twice winner of the Journal of Russian Studies Poetry Translation Prize. Postal address: Wareham, UK. E–mail address: johndewey@brimstonepress.co.uk

Frolova, Vera – Ph.D., Associate Professor, Head of Dpt. of Germanic and Romanic Languages, Chuvash State Pedagogical University named for I.Yakovlev. Postal address: 38 Karl Marx St., Office 312. Office tel.: раб.: (8352) 620 780. E–mail: frvera@yandex.ru

Kolker, Jacob M. – Ph.D., Professor, Dpt.of Linguistics and Intercultural Communication, Direcror of the Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A., Merited Educator of Tetrtiary Education of the Russian Federation, Member of the Professional Organization "Union of Russian Writers" (poetry). Postal address: 46 Svobody St., room 39, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215723. E–mail: ya.kolker@rsu.edu.ru

Kostrova, Olga – Ph. D., Professor, Head of German Language Dpt., Povolzskaya State Social Humanitarian Academy, Merited Educator of Tetrtiary Education of the Russian Federation. Postal address: 65/67 Gorky St., Samara, 443099, Russia. Office tel.: (846) 333 37 56. E–mail: Olga_Kostrova@mail.ru

Kozhetyeva, Tatyana – Ph. D., Professor of the Dpt. of Germanic Languages and Language Teaching Methodology, Ryazan State University named for S. Esenin. Postal address: 46 Svobody St., Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 280393. E–mail: a.pobedinskaya@rsu.edu.ru ; g.bezruchko@rsu.edu.ru

Kutyeva, Marina .– Ph.D., Associate Professor, Foreign Languages Dpt.#3, Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia. Postal address: 6 Izmailovskoye Shosse, fl.20, Moscow, 105118, Russia. Tel.: 84993691989. E–mail: marku2006@yandex.ru

Lin Haiyan – Senior Lecturer (teacher of Chinese to foreigners), College of Humanities, Changchun University. Postal address: 6543 Weixinglu, Changchun, 130028, Jiling Province, China. Contact e–mail: elizaveta@163.com

Maryanovskaya, Elena – Ph. D., Associate Professor, Head of Dpt. of Linguistics and Intercultural Communication, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A. Esenin, Co–Director of Confucius Institute at RSU. Postal Address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8(4912) 21 57 23. E–mail: e.maryanovskaya@rsu.edu.ru

Minka, Angelika – Ph. D., Associate Professor of the English language Dpt., Taganrog State Pedagogical Institute named for A.P.Chekhov. Postal address: 135 Lenin St.? Taganrog, Rostov region, 347904, Russia. Tel.: 89515046980. E–mail: index919@yandex.ru

Qu Hong–xin – Senior Lecturer, College of Humanities, Changchun University. Postal address: 6543 Weixinglu, Changchun, 130028, Jiling Province, China. Contact e–mail: elizaveta@163.com

Shabasheva, Evgenia – Ph. D., Senior Lecturer, Dpt. of Foreign Languages, Baltic Federal University named for Immanuil Kant. Postal address: 16 Lermontov St, Zelenogradsk, Kaliningrad Region, 238326, Russia. Tel.: 89003496841. E–mail: shabasheva2008@yandex.ru

Tomina, Zhanna D. – Postgraduate Student, Dpt. Of Germanic Languages, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 30000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Tel.: 8(4912) 28–13–14. Электронный адрес: zh.tomina@rsu.edu.ru

Wang Jinling – Post Doctor, Professor, Director of College of International Education, Changchun University, China, Postal address: College of International Education, No. 6543, Weixing Road, Changchun City, Jilin Province, China. Postal code: 130022, Office tel.:(86) 0431 8525 0237. elizaveta@163.com

Wenying Ma – Ph. D. is an Associate professor of Foreign Languages College, Changchun University, China. She is a visiting scholar from July, 2005 to July, 2006 at Queensland University of Technology (QUT). Contact: Tel: 86 13604418317. E–mail: yiwenma@sina.com

Zadvornaya, Svetlana – Postgraduate Student, Dpt. of Tertiary Education Pedagogy and Education Management, Cherkassy National University named for Bogdan Khmelnitsky. Postal address: 81 Shevchenko Av., Cherkassy, 18000, Ukraine. E–mail: svetlana_gz@ukr.net

Zhabotinskaya, Svetlana – Ph. D., Professor, English Philology Dpt., Cherkassy National University named for Bogdan Khmelnitsky. Merited Educator of Tetrtiary Education of Ukraine. Postal address: 81 Shevchenko Av., Cherkassy, 18000, Ukraine. Office tel.: (380–472) 36–03–22. E–mail: saz9@ukr.net

Zhao Huanyu – teacher, Humanitarian College, Changchun University. Postal address: 6543 Weixinglu, Changchun, 130028, Jiling Province, China. Contact e–mail: elizaveta@163.com

Требования к публикациям и правила представления рукописей авторами

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал «Иностранные языки в высшей школе» выходит с 2004 года. С 2009 года его периодичность – один раз в три месяца.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия 29 декабря 2006 года. **Регистрационный номер ПИ № ФС 77–26636.**

Подписной индекс журнала – № 36852 в каталоге «Роспечать».

Журналу присвоен международный индекс ISSN 2072–7607.

В журнале «Иностранные языки в высшей школе» представлены рубрики, посвященные филологии и лингвистике, теории и практике перевода, методике преподавания иностранных языков и теоретических дисциплин в вузе (в том числе теории и практике глобального образования).

В журнале публикуются статьи российских и зарубежных авторов на русском языке или на английском как языке межнационального общения. В порядке исключения возможна публикация на других ведущих европейских языках: немецком или французском.

Условия и порядок приема публикаций

1. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.
2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые–исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.
3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.
4. Для аспирантов и соискателей кандидатских диссертаций обязательно наличие отзыва научного руководителя.
5. В 2012 году публикации остаются бесплатными для всех категорий авторов. Гонорар авторам не выплачивается.
6. Основанием для включения статьи в состав журнала «Иностранные языки в высшей школе» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научных знаний.
7. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией журнала «Иностранные языки в высшей школе». Извещение о решении редакционной коллегии направляется автору.

Список специальностей научных статей, публикуемых в журнале «Иностранные языки в высшей школе»

№	Индекс	Название специальностей	Науки
1	13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания	Педагогические
2	10.02.20	Сравнительно–историческое, типологическое и сопоставительное языкознание	Филологические
3	10.02.19	Теория языка	Филологические
4	10.02.04	Германские языки	Филологические
5	10.02.05	Романские языки	Филологические

6	10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (с указанием конкретного языка или языковой семьи)	Филологические
7	10.01.08	Теория литературы. Текстология	Филологические
8	10.01.03	Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы)	Филологические
9	10.02.01	Русский язык *	Филологические
10	10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика	Филологические

***** Русский язык рассматривается как иностранный. Имеется в виду филологический анализ как предпосылка для сопоставительного исследования или для целей методики преподавания русского языка как иностранного.

Требования к оформлению статей

Статьи присылаются по электронной почте на адрес: e.ustinova@rsu.edu.ru (с копией по адресам: ya.kolker@rsu.edu.ru; e.ustinova@gmail.com). Отзыв научного руководителя (для аспирантов и соискателей) присылается по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Институт иностранных языков, Устиновой Елене Сергеевне. Электронный вариант отзыва научного руководителя присылается вместе со статьей как приложение в формате, воспроизводящем подпись и печать.

Средний рекомендуемый объем статьи – 0,5 п.л., но допустима и меньшая, и большая длина с учетом информативности текста. Редакционный совет оставляет за собой право делать сокращения в статье (по согласованию с автором) или рекомендовать автору расширить статью.

Статья сопровождается аннотацией (6–10 строк) и списком ключевых слов на русском языке, а также **заголовком, аннотацией и списком ключевых слов на английском языке (независимо от языка статьи)**.

Ссылки в тексте оформляются в виде сносок под страницей, со сплошной, то есть продолжающейся нумерацией (маркер сноски – арабская цифра). Список использованной литературы дается в алфавитном порядке, начиная с русскоязычных работ.

Шрифт – Times New Roman, кегль 14, одинарный интервал (кегль подстрочной сноски 10, Times New Roman). Опция переноса должна быть включена. Не допускаются ручные переносы.

Указывается развернутый шифр **УДК** статьи.

Сведения об авторах

– фамилия, имя, отчество автора (полностью, буква «е» не должна заменяться на «е»);
– ученая степень, звание, должность и место работы (с точным названием кафедры и вуза);
– информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз);
– отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
– наличие правительственных званий, относящихся к профессии (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ»);
– количество научных публикаций (отдельно указать количество книг, монографий, учебно–методических пособий, статей);
– адрес с почтовым индексом, все возможные средства связи, удобные для быстрого согласования правки (служебный, домашний, мобильный телефоны, факс, e–mail);
– название и шифр специальности предполагаемой защиты;
– основные направления научных исследований.

Контактный телефон и электронные адреса

e.ustinova@rsu.edu.ru; ya.kolker@rsu.edu.ru

Тел.: (4912) 21 57 23.

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ МОЖНО В ЛЮБОМ ОТДЕЛЕНИИ СВЯЗИ.
ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС ИЗДАНИЯ № 36852 В КАТАЛОГЕ «РОСПЕЧАТЬ»

Иностранные языки в высшей школе

Научный журнал

Выпуск 4 (23)

Главный редактор
Колкер Яков Моисеевич

Редакторы иностранного текста:
Е.С. Устинова (английский язык)
Е.В. Игнатова (немецкий язык)
Нина Шань (китайский язык)
А.С. Шмунер (японский язык)

Редактор В.Л. Рубайлова
Технический редактор Р.В. Камзелев
Ответственный за выпуск И.В. Пресняков

Подписано в печать 00.00.2013. Поз. № 000
Бумага офсетная. Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 00,00. Тираж 400 экз. Заказ № 000.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано ЗАО «ПРИЗ»
390010, г. Рязань, пр–д Шабулина, 4