ISSN 2072-7607

Министерство образования и науки Российской Федерации

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

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Научный журнал*

**Выпуск 3 (34)**

*Выпуск 3(34) посвящается 100-летию со дня основания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина*

Рязань 2015

ISSN 2072-7607

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

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

Регистрационный номер
ПИ № ФС 77-51731

*Редакционный совет*

**А.А. Зимин**, и. о. ректора РГУ имени С.А. Есенина

**Я.М. Колкер**, главный редактор, канд. пед. наук, доц., проф. каф. лингвистики и МК (РГУ имени С.А. Есенина)

**М.Н. Махмудов**, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина

**Е.С. Устинова**, заместитель главного редактора, канд. пед. наук, доц. (РГУ имени С.А. Есенина)

*Редакционная коллегия*

**В.Н. Бабаян**, д-р филол. наук (Ярославское высшее военное училище ПВО)

**Ван Цзиньлин**, д-р филол. наук, проф. (Чанчуньский ун-т, Чанчунь, КНР)

**А.Г. Голодов**, д-р филол. наук, проф. каф. ГЯиМП (Рязанский гос. ун-т имени С.А. Есенина)

**В.И. Жельвис**, д-р филол. наук, проф. (Ярославский гос. пед. ун-т имени К.Д. Ушинского)

**Е.В. Игнатова**, канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос. ун-т имени 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. (Высшая школа экономики, Москва)

**В.Н. Степанов**, д-р филол. наук, проф. (Ярославль, МУБиНТ)

*Редакторы иностранного текста*

**Е.С. Устинова** (английский язык)

**Е.В. Игнатова** (немецкий язык)

**Ван Цзиньлин** (китайский язык)

**А.С. Шмунер** (японский язык)

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

Журнал выходит 4 раза в год

**Адрес и телефон редакции:**
390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 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 образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2015

© «Иностранные языки в высшей школе», 2015

Уважаемые читатели!

Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина 100 лет.

Поздравляя юбиляра, принято вспоминать историю одного из старейших учебных заведений России, перечислять всех, чей вклад в развитие университета неоценим. Людей, которыми университет может по праву гордиться, немало. Но в этом юбилейном поздравлении редакция журнала «Иностранные языки в высшей школе» намерена вспомнить имя Петра Павловича Кирьянова – одного из старейших ректоров центральной части России; он руководил Рязанским государственным пединститутом 25 лет (1945–1970). Желание говорить об этом человеке возникло не случайно. Он был уверен, что российское образование будет «прирастать» провинцией, и ни в коем случае не стеснялся полупрезрительного клише «провинциальный вуз», понимая, что за этим кроется вся Россия. Говоря о великой должности педагога, он учил коллектив преподавателей и студентов самому главному – порядочности.

За последние десятилетия университетом было сделано многое в развитии региона. Практически все учителя городов и сел Рязанской области заканчивали этот вуз, и никто из них никогда не пожалел об этом, потому что высокий профессионализм всегда был характерной чертой выпускника РГУ имени С.А. Есенина.

Что же касается иностранных языков в высшей школе, то редакция с удовольствием отмечает: к трем традиционным языкам (английскому, немецкому, французскому) за последние годы прибавились испанский, японский, китайский. К традиционной профессии педагога присоединилась профессия переводчика. И в направлении «иностранные языки» университет трудится так же успешно, как и в других направлениях. Преподаватели всех подразделений вуза успешно сочетают педагогическую деятельность с исследовательской, руководят магистерскими и кандидатскими диссертациями, работают за рубежом, делятся опытом преподавания фундаментальных и прикладных наук.

Мы надеемся, что и в дальнейшем Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина будет следовать девизу – «порядочность и профессионализм».

*Редакционная коллегия*

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел I
## Языковые механизмы осмысления опыта в синхроническом и диахроническом аспектах

**Дрёссигер Ганс-Гарри**
Еще немного о метонимии (на немецком языке) ..... 8

**Пескова Н.А.**
Расширение функционального потенциала предлога в диахроническом аспекте ..... 14

**Шеина И.М.**
Механизмы языковой концептуализации в официально-деловом дискурсе ..... 22

## Раздел II
## Проблемы перевода в лингвосопоставительной и лингводидактической перспективах

**Литвин Ф.А.**
Перевод и грамматические категории (на материале параллельных текстов): статья 3 ..... 29

**Марьяновская Е.Л.**
Подводя итоги: как и зачем читать притчи Р. Киплинга ..... 39

**Устинова Е.С.**
Пересечение функций перевода и парафраза в лингводидактическом аспекте ..... 46

## Раздел III
## Лингвистические и лингвокультурные проблемы современной японистики

**Буханевич А.Ю.**
Характерные особенности средств выражения модальности в японской и английской деловой переписке ..... 54

**Кострова М.А.**
Некоторые источники пополнения синонимических рядов в современном японском языке ..... 58

**Шмунер А.С.**
Особенности молчания как знака культуры (на материале русского и японского языков) ..... 66

## Раздел IV
## Современные технологии обучения иностранным языкам в вузе

**Барановская Т.А., Шафоростова В.М.**
Технологии развития аудитивных навыков и умений в неязыковом вузе ..... 73

**Колесников А.А.**
Технология моделирования профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций в контексте профориентационного обучения иностранному языку в языковом вузе ..... 86

## Раздел V
## Институт Конфуция – методике обучения китайскому и русскому языку как иностранному

**Кошкин А.П.**
Определение содержания обучения китайскому языку в вузах России и КНР: два подхода ..... 97

**Ли Сикуй**
Анализ и размышления по поводу современной ситуации в тестировании по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4) в университетах Китая ..... 105

## Раздел VI
## Из опыта зарубежных вузов

**Мациолек Я.**
Преподавание иностранных языков в Долметчер-Институте г. Мюнстера (на английском языке)..... 112

**Сведения об авторах** ..... 116

**List of authors** ..... 117

**Требования к публикациям и правила представления рукописей авторами** ..... 118

# TABLE OF CONTENTS

## Part I
## Language Mechanisms of Experience Acquisition and Interpretation Viewed Synchronically and Diachronically

**Drößiger, Hans-Harry**
Mehr über Metonymie (More about Metonymy)....8

**Peskova, Natalia**
The Expansion of the Functional Potential of the Preposition from a Diachronic Perspective....14

**Sheina, Irina**
Mechanisms of Linguistic Conceptualization in Official Discourse....22

## Part II
## Linguo-Comparative and Linguo-Didactic Approaches to Translation Analysis

**Litvin, Felix**
Translation and Grammatical Categories (Analysing Parallel Texts) (3)....29

**Maryanovskaya, Elena**
Summing Up: Reasons for, and Approaches to, Reading R. Kipling's Stories....39

**Ustinova, Elena**
Functional Interaction of Paraphrasing and Translation: a Linguo-Didactic Perspective....46

## Part III
## Linguistic and Linguocultural Issues of Japanese Studies

**Bukhanevich, Alina**
The Peculiarities of Lexical Means of Expressing Modality in Japanese and English Business Correspondence....54

**Kostrova, Maria**
Some Sources for Expanding Synonymic Rows in Modern Japanese Language....58

**Shmuner, Alexandra**
Characteristic Features of Silence as a Culture Unit (on the Basis of the Russian and Japanese Languages)....66

## Part IV
## Modern Technologies of Foreign Language Education at the Tertiary level

**Baranovskaya, Tatiana; Shaforostova, Valentina**
The Strategies and Techniques of Teaching Listening at Non-Linguistic University Departments ..... 73

**Kolesnikov, Andrei**
Modeling of Profession-Oriented Communicative Situations within the Framework of Vocational Foreign Language Class (Linguistic University) ..... 86

## Part V
## Confucius Institute Contribution to Foreign Language Teaching Methodology

**Koshkin, Andrei**
Determining the Chinese Language Teaching Content in the Universities of Russia and China: Two Approaches ..... 97

**Li Xikui**
Research and Reflections on the College Russian Test – Band Four in China ..... 105

## Part VI
## News from Foreign Language Teaching Institutions Abroad

**Maciolek, Yascha**
Foreign Language Teaching Methodology at Dolmetscher-Institut Münster ..... 112

**List of Authors (in Russian)** ..... 116

**List of authors (in English)** ..... 117

**Requirements to the papers submitted (in Russian)*** ..... 118

* The Requirements in English are available at: http://fljournal.rsu.edu.ru/en/

# Раздел I

# Языковые механизмы осмысления опыта в синхроническом и диахроническом аспектах

**УДК** 81’373.612.2

***Ганс-Гарри Дрёссигер**, д-р филол. наук*
(Вильнюсский ун-т, Вильнюс, Литва)

## Еще немного о метонимии
*(на немецком языке)*

Способность к метонимическому осмыслению действительности – неотъемлемая характеристика интеллекта, что не всегда в полной мере учитывается классической психологией. С развитием когнитивной лингвистики изменился взгляд на взаимодействие между языком и сознанием, что, возможно, заставит поиному посмотреть на метонимию. Выявлению ее истинной природы и смыслового потенциала может способствовать перенос этого понятия в сферу прикладной лингвистики, в частности, перевода (как дополнение к понятию эквивалентности), в сферу сопоставительных исследований (внутрикультурных и межкультурных, синхронических и диахронических) или в философию науки (размышления по поводу терминологии). В итоге метонимия может восприниматься как общая, – возможно, универсальная – способность языка и разума, выходящая за пределы конкретных языков и культур.

*метонимия, смежность, когнитивная лингвистика, теория перевода, этимология*

***Hans-Harry Drößiger**, Ph.D., Doctor of Philology*
(Vilnius, Lithuania)

## Mehr über Metonymie (More about Metonymy)

Metonymy is a more deeply embedded and ingrained capability of the human mind than classical approaches may tell. The cognitive turn in linguistics changed the point of view to the interaction between language and mind, thus, new approaches to understand what metonymy is might come into life. The takeover of ideas of metonymy into applied branches of linguistics like translation studies (as a complement to the idea of equivalence), into researches of language comparison (intracultural – intercultural, diachronic – synchronic), or into the philosophy of science (on sorts and forms of definition of terms) may reveal the true nature and the potentials of metonymy. This leads to a comprehension of metonymy as a common, probably universal capability of human language and thinking – beyond the boundaries of languages and cultures.

*metonymy, contiguity, cognitive linguistics, translation studies, etymology*

### 1. Einleitung

In den meisten linguistischen Darstellungen herrschen zwei Ansatzpunkte zur Metonymie vor, die jeweils über eine hinreichend lange linguistische und mitunter auch philosophische Tradition verfügen, so dass gesagt werden kann, dass es sich bei diesen beiden Ansatzpunkten um fachwissenschaftliches Grundwissen handelt. Als klassisch-philologischer Ansatz findet sich die Metonymie vor allem in den

© Дрёссигер Ганс-Гарри, 2015

traditionellen sprachwissenschaftlichen Disziplinen Stilistik, Lexikologie und Semantiktheorie. Dieser Ansatz operiert auf lexikalisch-denotativer Ebene und wird als Bezeichnungsübertragung erklärt. Diesem ältesten Ansatz steht die Metonymie im Rahmen der Kognitionslinguistik gegenüber, wo sie als konzeptuelle Metonymie und metonymische Konzeptualisierung auftritt. Dieser Ansatz hat in der kognitiven Linguistik seit den 1980er Jahren eine hohe Verbreitung und tiefgehende Diskussion erfahren, worin die Metonymie als sprachlich-kognitive Kompetenz – also als ein Mittel / eine Verfahrensweise des Wissenserwerbs, der Wissensverarbeitung und der Wissensnutzung (Lernen, Bewusstsein, Wissenstransfer) interpretiert wird [1]. Aufbauend auf dem kognitionslinguistischen Ansatz sind weitere Anwendungs- und Erklärungsbereiche – eventuell nicht nur in der linguistischen Forschung – denkbar.

## 2. Metonymie als wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Ansatz

Dieser Ansatz äußert sich in der Feststellung, dass erst in der Zusammenschau verschiedener Begriffsdefinitionen und -beschreibungen das metonymische Prinzip in diesem Bereich wissenschaftlicher Arbeit erkannt werden kann. Voraussetzung dafür ist, dass Begriffsdefinitionen und -beschreibungen nicht als konkurrierende, sondern als komplementäre, weil verschiedene Positionen innerhalb eines theoretischen Kontiguitätsraumes einnehmende, Komponenten verstanden werden. Der Effekt wäre nicht nur ein abgerundeteres Bild des Verständnisses von Begriffen, sondern auch eine höhere Erklärungskraft theoretischer Konzeptionen.

Als Beispiel dient die übersetzungswissenschaftlichen Fachliteratur, die unter anderem die Arten und Weisen der „sprachlichen Begegnung von Kulturen“ beschreibt. Diese Beschreibungen erfolgen nicht nur im Rahmen bestimmter Forschungsströmungen und -schulen, sondern es werden dabei auch verschiedene Ausdrücke verwendet, die jeweils bestimmte kommunikative und konzeptuelle Aspekte dieser „sprachlichen Begegnung von Kulturen“ hervorheben. Es soll mir – um es an dieser Stelle deutlich zu machen – nicht um ein unzulässiges Vermischen unterschiedlicher theoretischer Ansätze gehen; es geht mir darum zu zeigen, wie der an sich im Allgemeinen feststellbare Prozess der „sprachlichen Begegnung von Kulturen“ doch so unterschiedlich gesehen und begriffen wird. Ich nenne diese kommunikative und konzeptuelle Vielfalt der „sprachlichen Begegnung von Kulturen“ das *T.R.A.M.I.S.* – Phänomen. Die entsprechenden Ausdrücke sind in den folgenden Abschnitten und wenn nötig auch in den Zitaten in Fettschrift hervorgehoben:

„***T***“ steht für *Translation* (im allgemein bekannten Sinne), aber auch für „*Transplantation*“. Mohanty spricht von Transplantation dessen, was einer Kultur ist, in eine andere Kultur: „I earnestly believe that such a transplantation is possible provided that the translator treats translation not as an exercise but as a mediation in which not only two languages but also two cultures support each other“ [2]. – „T“ steht aber auch für „*transpose*“, wie es Vinay/Darbelnet [3] verwenden.

„***R***“ taucht bei D’hulst [4] auf und steht für „*rendering* cultural items“.

„***A***“ vertritt wohl die am häufigsten vorkommenden und dadurch auch variantenreichsten Aspekte dieser „Kulturbegegnung“. Da gibt es zunächst die „*Assimilation*“ bei Grosman: „In its basic, initial stage, cross-cultural assimilation is but a form of the usual reader assimilation of the text, resulting from an effort to make sense, to force the text into acceptability“ [5]. Diese Assimilation führt, wie Grosman hier formuliert, dann gleich zur „*Akzeptabilität*“, wenn nicht sogar zur *Akzeptanz* einer anderen Kultur. – Nord nennt (stellvertretend für viele andere) die „*Adaption*“, wonach „(...) adaptions often are the only way to ensure that a translation ‚works‘ in the target-culture situation it is produced for“ [6].

---

[1] Vgl. Drößiger Hans-Harry. Metaphorik und Metonymie im Deutschen. Untersuchungen zum Diskurspotenzial semantisch-kognitiver Räume. Hamburg : Dr. Kovač, 2007. S. 153–204.

[2] Mohanty Niranjan. Translation: A Symbiosis of Cultures / C. Dollerup, A. Lindegaard (hrsg.). 1994. P. 32.

[3] Vinay Jean-Paul, Darbelnet Jean. Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1995. P. 31.

[4] D’hulst Lieven. Cultural translation. A problematic concept? / Anthony Pym, Niriam Shlesinger, Daniel Simeoni (hrsg.) // Beyond Descriptive Translation Studies. Investigations in homage to Gideon Toury. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 2008. P. 224.

[5] Grosman Meta. Cross-Cultural Awareness: Focusing on Otherness / C. Dollerup, A. Lindegaard (hrsg.). 1994. 51 f.

[6] Ibid. P. 65.

„***M***“ lasen wir schon oben im Zitat von Mohanty, der es als „*Mediation*“ gebrauchte. D’hulst sieht in „Mediation“ noch einen weiteren Aspekt, der im Unterschied zu Mohanty nicht so allgemein ist, wenn er „cultural translation“ als „mediation between different cultural practices“ [7] versteht. „M“ wird aber auch für „*mirror“* verwendet, wodurch die „Kulturbegegnung“ wiederum einen neuen Akzent bekommt, denn obwohl Vinay/Darbelnet im Hinblick auf nur eine Sprach- und Kulturgemeinschaft sagen, dass „languages mirror culture“ [1995, c. 279], so kann doch auch angenommen werden, dass eine Sprache auch eine andere Kultur als die eigene „spiegeln“ kann.

„***I***“ findet sich bei Toury als „*introducing“*, wenn er über das Übersetzen schreibt, dass „(...) translation is basically designed to fulfill (...) the needs of the culture which would eventually host it. It does so by introducing into that culture a version of something which has already been in existence in another culture, making use of a different language, which – for one reason or another – is deemed worthy of introduction into it“ [8]. – Doch damit noch nicht genug, denn „I“ steht bei Toury auch für „*incorporate*“: „The introduced entity itself, the way it is incorporated into the recipient culture, is never completely new, never alien to that culture on all possible accords“ [9]. – Diese zwar nicht direkt benannten, aber immerhin als wichtig interpretierbare Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen unterstützen die These von der Notwendigkeit, stärker das Gemeinsame denn das Trennende in all diesen Fragen zu sehen.

Und schließlich „***S***“, da Mohanty schreibt, dass „... through his act of translation, the translator generates a *symbiosis* between the source and the target culture“ [10]. Doch bei Mohanty steht „S“ auch für „(...) a mediation in which not only two languages but also two cultures *support* each other“ [11].

Diese Zusammenschau zeigt verschiedene Sichtweisen mit ihren unterschiedlichen praktisch-methodischen Konsequenzen darüber, ob und wie sich zwei Sprach- und Kulturgemeinschaften beim interkulturellen Kontakt begegnen. Die Palette reicht von der Symbiose zweier Kulturen [12] bis zur Ablehnung des Fremden [13].

Doch die Mehrzahl der Darstellungen begreift die „sprachliche Begegnung von Kulturen“ in der einen oder anderen Weise als „Vermittlung“ („mediation“), z. B. D’hulst [14], um die Bedürfnisse einer Kultur zu erfüllen. Auch Cabré spricht von kommunikativen Bedürfnissen, allerdings zunächst im Rahmen der Fachsprachenkommunikation. Doch ist leicht zu erkennen, dass der Umgang mit kommunikativen Bedürfnissen mit den kognitiven Bedürfnissen eng verknüpft ist oder – wie ich es nenne – dass bestimmtes Wissen geistig verfügbar und in der jeweiligen ZS kommunizierbar gemacht werden soll und muss: „Their [d.i. Fachexperten – Autor] communicative needs start from the knowledge of the concept and from the need to communicate it; their interest in terminology focuses on concepts and how they can be named clearly and unambiguously“ [15].

### 3. Metonymie als translatorischer Ansatz

Dieser Ansatz kann als metonymische Bewegungen im Kontiguitätsraum beschrieben werden, deren Versprachlichungen für die Wiedergabe (*rendering*) von lexikalischen Einheiten in einer Zielsprache verwendet werden. Diese sprachlich-kognitiven Bewegungen im Kontiguitätsraum erzeugen metonymisch geprägte Entsprechungen, die Alternativen zu Äquivalenten darstellen, mitunter sogar ausdrucksstärker sind oder der jeweiligen Textsorte und -intention besser entsprechen können. Meine Analysen der Übersetzungen der Kinder-

---

[7] D’hulst Lieven. Op. cit. P. 221.

[8] Toury Gideon. Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1995. P. 166.

[9] Ibid.

[10] Mohanty Niranjan. Op. cit. P. 25.

[11] Ibid. P. 32.

[12] Ibid. P. 25–28.

[13] Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen, muss hier angemerkt werden, dass Toury an dieser Stelle sich nicht als Anhänger oder Verfechter dieser radikalen Position der Ablehnung begreift, sondern selbst eine Skalierung diskutiert: „Rather, the novelty of an entity derives from the target culture itself, and relates to what that culture is willing (or allowed) to accept vs. what it feels obliged to submit to modification, or even totally reject“ [Toury, 1995, p. 166].

[14] D’hulst Lieven. Op. cit. P. 221.

[15] Cabré Maria Teresa. Terminology. Theory, Methods and Applications. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1999. P. 12.

und Hausmärchen der Brüder Grimm (KHM) [16] hinsichtlich der Wiedergabe von Realienbezeichnungen (RB) ergaben drei Hauptarten metonymischer Bewegungen.

Dreh- und Angelpunkt der Metonymie unter translatorischem Ansatz ist das theoretische Konzept der Äquivalenz, deren sprachliche Objektivierung auf lexikalisch-denotativer Ebene als Äquivalente hier von Interesse ist. Der Terminus Äquivalent sollte jedoch *ausschließlich* für kodifizierte und somit einander vollständig entsprechende lexikalische Einheiten verwendet werden. Davon zu unterscheiden sind okkasionelle, also nicht-kodifizierte, aber auch andere Wiedergaben eines Originalwortes, die abhängig von Diskursbereich, Textsorte, Intention des Sprechers/Schreibers (Übersetzer oder anderer Sprachmittler) und Textstil als Abweichungen von der strengen lexikalisch-denotativen Äquivalenz zu charakterisieren sind und unter Benutzung kodifizierter lexikalischer Einheiten der Zielsprache formulierte Entsprechungen [17] darstellen; Entsprechung als Terminus wird somit zum Oberbegriff für alle Abweichungen von den lexikalisch-denotativen äquivalenten Einheiten. Da in den Übersetzungen der KHM nicht in jedem Falle die zielsprachlichen Äquivalente benutzt wurden, die die originalen RB wiedergeben würden, konnten auf der Grundlage der Analyse der Märchenübersetzungen verschiedene Arten dieser Abweichungen herausgearbeitet werden.

Neben Formulierungsentsprechungen und kulturellen Entsprechungen [18] traten in überwiegender Mehrheit *metonymische Entsprechungen* auf. Metonymische Entsprechungen sind das Resultat sprachlich-kognitiver Bewegungen im Kontiguitätsraum von Konzepten, sprachlich auf der lexikalischen Ebene wiedergegeben. Die einzelnen Arten dieser Bewegungen sind

a) *metonymische Verschiebung* (*metonymical SHIFT*), vorzustellen als eine semantisch-konzeptuelle Bewegung auf einer vertikalen Achse, in deren konzeptuellem Mittelpunkt die Basiskategorie steht. Diese Basiskategorie kann mit einem Oberbegriff zusammenfallen. Verschiebungen erfolgen hin zur Basiskategorie, über sie hinaus oder unterhalb der Basiskategorie;

b) *metonymische Verdrehung* (*metonymical TWIST*), die die Idee einer räumlichen Existenz des Kontiguitätsraumes zugrunde legt, innerhalb dessen metonymische Bewegungen ablaufen können, die die semantischen Relationen innerhalb von Konzepten zu dieser Verdrehung benutzen, wodurch sich alternative „Blickwinkel“ oder Deutungen / Interpretationen von Konzepten ergeben;

c) *metonymische Verzerrung* (*metonymical DISTORTION*) ist eine Bewegung im Kontiguitätsraum über SHIFT und/oder TWIST hinaus, die in einer solchen semantischen Distanz zum Originalwort mündet, dass die gewählte Bezeichnung der Zielsprache nur unter den Aspekten von Abstraktion und/oder Vagheit eine Zugehörigkeit zum ursprünglichen gemeinten Konzept erkennen lässt.

## 4. Metonymie als ethnisch-kognitiver Ansatz

Erfassbar wird dieser Ansatz durch sprachvergleichende Analysen auf Lexemebene, besonders im Bereich des Grundwortschatzes. Aber auch komplexere Sprachhandlungen (Sprechakte) und deren Sprecherintentionen lassen sich hierunter erfassen, wobei die Betrachtungs- und Beschreibungsebene von der rein lexikalischen auf die syntaktische und/oder textuelle Ebene wechselt [19].

Dieser Ansatz zur Metonymie soll, angeregt durch das von Hoffmann präsentierte Beispiel „Baum“, kurz erläutert werden.

„Ein Baum kann, je nachdem, in welchen Verhaltenskontext er gestellt ist, als Regenschutz, als Aussichtsmöglichkeit, als Versteck, als Hindernis, als Geschenk, als Sauerstoffproduzent, als zu schützendes Umweltobjekt, als Nistplatz, als Schattenspender, als Holz usw. klassifiziert werden“ [20].

---

[16] Drößiger Hans-Harry. Realienbezeichnungen in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Intrakulturelle und interkulturelle Aspekte. Hamburg : Dr. Kovač, 2015.

[17] Der Übergang von einer Entsprechung zu einem Äquivalent ist von Entwicklungen innerhalb einer Sprach- und Kulturgemeinschaft abhängig, aber hier nicht Gegenstand der Erörterung.

[18] Drößiger Hans-Harry. *Realienbezeichnungen*… S. 146, 191–194, 198–201, 210–211.

[19] Ein sehr anschauliches Beispiel hierfür liefert Takayama-Wichter [2001] in ihrer vergleichenden Analyse von deutschen und japanischen Beipackzetteln zu Medikamenten.

[20] Hoffmann Joachim. Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens. Berlin : Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1986. S. 33.

Trotz der etwas vagen Verwendung des Ausdrucks *Verhaltenskontext*, der als kommunikative Situation, Diskursdomäne oder noch allgemeiner als Sprach- und Kulturgemeinschaft verstanden werden kann, zeigt sich in dieser Aufzählung, dass die jeweils unterscheidbaren Sichtweisen zu „Baum“ auf verschiedenen Sachmerkmalen von oder auf Erfahrungen mit Bäumen gründen, z. B. Sachmerkmale wie Größe, Volumen, Blätterdach, Gestalt oder evaluative Merkmale positiver (‚Regenschutz‘, ‚Schattenspender‘) oder negativer (‚Hindernis‘) Art. Ein Baum kann alles das sein, was Hoffmann aufzählt, aber bestimmte kommunikative Situationen oder Diskursdomänen legen fest, was von all diesen Baum-Aspekten hervorgehoben werden soll. Werden alle diese Lesarten von Baum unter einem Konzept von Baum vereinigt, ergibt sich ein komplexer Kontiguitätsraum BAUM, der einzelsprachlich auf besondere Weise aktualisiert erscheint.

Der Blick in die Etymologie einzelner ide. Sprachen zeigt, dass verschiedene Benennungsmotive, also den Kontiguitätsraum von „Baum“ ausmachende Merkmale, mit einzelsprachlichen Bezeichnung zu sprachlichen Zeichen für „Baum“ verknüpft sind:

Das dt. Wort *Baum* basiert auf ‚Balken‘, ‚zum Bauen verwendbar‘, was mit dem phonetisch verwandten en. *beam* korrespondiert. Doch das en. Äquivalent für „Baum“ lautet *tree*, für das als Benennungsmotiv ‚der zum Bauen benötigte Teer [Baumharz]‘ gilt. In ähnlicher Weise erscheinen dann isl. *tré*, norw. *tre*, schwed. *träd*. Es ist auffällig, dass en. *tree* mit russ. *dereva*, bosn. *drvo*, weißruss. *dreva*, poln. *drzewo* semantisch-motivationell verwandt und phonetisch ähnlich ist, da der slawische Wortstamm **d'r'v* ursprünglich ‚Teer‘ bedeutet. Das lat. *arbor*, dem dann frz. *arbre*, ital. *albero*, catal. *arbre*, span. *arbol* folgen, stellt – nach der lateinischen Etymologie – das Vorhandensein von Blättern und Zweigen, also die botanische Struktur, als Benennungsmotiv in den Mittelpunkt. Dass ein Baum im Wesentlich aus dem Material Holz besteht, ist für lit. *medis* das Benennungsmotiv, das als polysemes Wort auch die Bedeutung ‚Holz‘ aufweist. Bleibt noch das grch. *dendron*, das auf das aind. *danda* ‚Knüppel‘, ‚Ast‘ zurückgeht und als Benennungsmotiv ähnlich wie das lat. *arbor* die botanische Struktur verwendet. [21]

Solcherart Beobachtungen ermöglichen die Schlussfolgerung, dass im Vergleich zumindest der Sprachen der ide. Sprachfamilie von einer einzelsprachlichen oder – wie ich es für angemessener halte – von einer *ethnischen Metonymie* zu sprechen, wonach im extremsten Fall in jeder Einzelsprache aufgrund der speziellen Sicht der hinter ihr stehenden Sprach- und Kulturgemeinschaft (Ethnie) auf die Dinge der Welt eine eigene Bezeichnung hervorbrachte, die auf ein für diese Ethnie bedeutungsvolles Motiv zurückgeführt werden kann. Doch sind solcherart Extremfälle wohl nicht denkbar, wie die kleine Übersicht zu „Baum“ zeigt. Von Bedeutung ist allerdings, dass über die bisher üblichen Sprachgruppen (germanische, romanische, slawische, baltische u. a.) hinweg, Gemeinsamkeiten in den Benennungsmotiven zu beobachten sind. Das führt zu der These, dass die Sprach- und Kulturgemeinschaften in Europa viel mehr verbindet als trennt. – Kehren wir nun zum o. g. Beispiel von Hoffmann zurück, dann ist zumindest zu vermuten, dass Ethnien, die eine andere Art von Beziehung als wir in Europa zu Bäumen und Wald aufgrund ihrer Traditionen und Geschichte haben, durchaus die Aspekte ‚Schattenspender‘ oder ‚Regenschutz‘ in ihrer Sprache als Motivation für die Benennung von „Baum“ aufweisen können.

Somit kann festgestellt werden, dass neben den lexikalisch-denotativen Äquivalenten noch eine weitere Art von Äquivalenten auftritt, die auch methodologisch über eine lexikalisch-semantische und konzeptuelle Korpusanalyse hinausgeht und einen anderen, möglicherweise im Rahmen von Indogermanistik, Kultursemiotik und Anthropologie zu erarbeitenden Zugriff erfordert. Für die hierunter fallenden Ausdrücke scheint für den Terminus *Äquivalent* der Zusatz *ethnisch* angebracht, da die betreffenden Bezeichnungen wie gewöhnliche Äquivalente kodifiziert sind. Ethnische Äquivalente erlauben es, insofern sie systematisch herausgearbeitet werden, Erkenntnisse hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede des Weltbildes von Nationen und Völkern zu erarbeiten.

Wie zum Konzept BAUM angedeutet, spielen Weltsicht, Deutungen der Umwelt und des Daseins sowie das historische Selbstverständnis einer Sprach- und Kulturgemeinschaft als Komponenten des Hintergrundwissens eine essentielle Rolle für den Vergleich von Sprachen und Kulturen. Doch sollten auch hierbei Gemeinsamkeiten stärker ins Gewicht fallen als mitunter auch politisch fehl-interpretierbare Unterschiede. Zwei Arten der ethnischen Entsprechungen können unterschieden werden: **1.** Kultur- und sprachhistorisch bedingte ethnische Äquivalente wie für „Baum“ sind Ausdruck der unterschiedlichen Weltsicht der jeweiligen Sprach- und

[21] Die Quellen dieser etymologischen Betrachtungen sind vor allem das DWB, Frisk [1960] und Doederlein [1841]; nähere bibliografische Angaben s. Verzeichnis „Literatur und Wörterbücher“ am Ende des Beitrages.

Kulturgemeinschaften. Ein ebenso aufschlussreiches Beispiel ist *Salz*, das, wie u. a. im DWB dargestellt, in fast allen indoeuropäischen Sprachen über denselben Wortstamm *(s)al-* verfügt und in verschiedenen phonetisch-phonologischen, mitunter morphologischen Varianten dort auftritt. Mit einer bemerkenswerten Ausnahme: Litauisch. Das litauische Äquivalent für *Salz* ist *druska* und bedeutet nach dem Online-Wörterbuch zur Etymologie des Litauischen „trupinėlis, gabaliukas" (Krümelchen, Stückchen) und „šukės; tai, kas suskaldyta, suardyta; maži gabaliukai" (Bruchstücke; das, was zerkleinert, zerteilt ist; kleine Stückchen)[22]. Damit steht das litauische *druska* in deutlichem Kontrast zu *Salz* mit seiner ursprünglichen Bedeutung „schmutziggrau" [s. DHWB]. Unter dem Aspekt der ethnischen Äquivalenz zeigt sich, dass in den indoeuropäischen Sprachen außer Litauisch das ursprüngliche Benennungsmotiv die Farbe des Bezeichnungsobjektes, im Litauischen seine (verarbeitete) Beschaffenheit ist, was auf unterschiedliche Weltsicht schließen lässt. **2.** Kultursemiotische ethnische Äquivalente bilden die zweite Art. Das in der traditionellen Stilistik mit dem Terminus *Allegorie* bezeichnete Phänomen führt unter dem Blickwinkel der Äquivalenz zu kultursemiotisch variierten Bezeichnungen, deren Herkunft sicherlich an in den jeweiligen einzelnen Sprach- und Kulturgemeinschaften gebundenen Interpretationen der materiellen und geistigen Welt festgemacht werden kann. Ein hierfür passendes Beispiel ist *der Tod* als Bezeichnung einer allegorisch intendierten Figur. Die kultursemiotische Variation, die als kultursemiotisches Äquivalent eingestuft werden kann, zeigt sich in der Zuweisung eines natürlichen Geschlechts zu dieser Figur, z. B. im Deutschen und Englischen männlich, im Litauischen weiblich – *giltinė*. Dieser bedeutende konzeptuelle Unterschied hat Konsequenzen für die Textgestaltung und Interpretation bei der Übersetzung oder für eine bildnerische Umsetzung.

## 5. Schlussfolgerungen

Die Metonymie ist viel tiefer im menschlichen Denken verankert, als die klassischen Ansätze mitteilen. Schon mit der kognitionswissenschaftlichen Wende in der Linguistik seit den 1980er Jahren wurde deutlich, dass eine Erweiterung des Verständnisses zur Metonymie wertvolle Erkenntnisse zum Zusammenwirkens von Sprache und Denken liefern konnte. Doch erst die Übernahme des kognitionslinguistischen Ansatzes in angewandte linguistische Disziplinen wie Übersetzungswissenschaft (als Komplement zum Konzept der Äquivalenz), in die Sprachvergleichsforschung (intra- und interkulturell sowie diachron und synchron) oder in die Wissenschaftstheorie (zu Arten und Erscheinungsformen von Begriffsdefinitionen) können das wahre Potenzial der Metonymie offenbaren. Das führt zu einem Verständnis von Metonymie als allgemeine, möglichweise universelle sprachlich-kognitive Ausstattung des Menschen – über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg.

## *References (Literatur und Wörterbücher)*


1. Cabré, Maria Teresa. *Terminology. Theory, Methods and Applications* [Text]. – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1999.

2. D'hulst, Lieven. Cultural translation. A problematic concept? [Text] / Anthony Pym, Niriam Shlesinger, Daniel Simeoni (hrsg.) // *Beyond Descriptive Translation Studies. Investigations in homage to Gideon Toury*. – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 2008. – S. 221–232.

3. Doederlein, Ludwig. *Handbuch der lateinischen Etymologie* [Text]. – Leipzig : Friedrich Christian Wilhelm Vogel, 1841.

4. *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions. Papers from the Second Language International Conference Elsinore, Denmark 4–6 June 1993* [Text] / Cay Dollerup; Annette Lindegaard (hrsg.). – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1994.

5. Drößiger, Hans-Harry. Bemerkungen zur kommunikativen und kognitiven Charakteristik der Metonymie im Deutschen [Text] // *Kalbų studijos / Studies about Languages*. – 2004. – N 5. – S. 30–40.

6. Drößiger, Hans-Harry. *Metaphorik und Metonymie im Deutschen. Untersuchungen zum Diskurspotenzial semantisch-kognitiver Räume* [Text]. – Hamburg : Dr. Kovač, 2007.

7. Drößiger, Hans-Harry. *Realienbezeichnungen in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Intrakulturelle und interkulturelle Aspekte* [Text]. – Hamburg : Dr. Kovač, 2015.


[22] См.: URL: http://etimologija.baltnexus.lt/?w=druska

8. *Duden. Das Herkunftswörterbuch* [Text]. – Mannheim : Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG. – 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage (CD-ROM) [DHWB], 2005.

9. Frisk, Hjalmar. *Griechisches etymologisches Wörterbuch* [Text]. – Heidelberg : Carl Winter, 1960.

10. Grimm, Jacob. *Deutsches Wörterbuch* [Electronic resource] / Jacob Grimm, Wilhelm Grimm. – 1998–2004. – Mode of access: http://www.dwb.uni-trier.de/ [Original: 1852–1960] [= DWB]

11. Grosman, Meta. Cross-Cultural Awareness: Focusing on Otherness [Text] / C. Dollerup, A. Lindegaard (hrsg.). – 1994. – S. 51–57.

12. Hoffmann, Joachim. *Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens* [Text]. – Berlin : Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1986.

13. Mohanty, Niranjan. Translation: A Symbiosis of Cultures [Text] / C. Dollerup, A. Lindegaard (hrsg.). – 1994. – S. 25–37.

14. Nord, Christiane. Translation as a Process of Linguistic and Cultural Adaption [Text] / C. Dollerup, A. Lindegaard (hrsg.). – 1994. – S. 59–67.

15. Takayama-Wichter, Taeko. Kulturspezifik des Wissenstransfers: Experten und ihre Laieneinschätzung im deutsch-japanischen Vergleich am Beispiel der Textsorte Beipackzettel [Text] / S. Wichter, G. Antos (hrsg.) // *Wissenstransfer zwischen Laien und Experten. Umriss einer Transferwissenschaft*. – Frankfurt/Main : Lang, 2001. – S. 159–191.

16. Toury, Gideon. *Descriptive Translation Studies and Beyond* [Text]. – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1995.

17. Vinay, Jean-Paul. *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation* [Text] / Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet. – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1995.

**УДК** 81’367.633+ 811.111+ 81−112

***Н.А. Пескова**, канд. филол. наук*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань)

# Расширение функционального потенциала предлога в диахроническом аспекте

Статья посвящена становлению одного из английских первичных предлогов *of*. Прослеживается развитие его семантической структуры, хронология возникновения и переосмысления некоторых значений, что привело к расширению функциональных возможностей предлога, а также послужило основой его коммуникативной востребованности.

*предлог, историческое изменение, функциональный потенциал, свободный предлог, фиксированный предлог, лексическая функция, грамматическая функция, структурная функция*

***Peskova, Natalia**, Ph.D. (Philology)*
(RSU named for S. Esenin, Ryazan, Russia)

# The Expansion of the Functional Potential of the Preposition from a Diachronic Perspective

© Пескова Н.А., 2015

The article is devoted to preposition *of* from the viewpoint of its historical development. It reveals the evolution of its semantic structure, the chronology of formation and metaphorization of meanings, which led to widening of its functions, thus making it more communicatively important.

*preposition, diachronic change, functional potential, free preposition, fixed preposition, lexical function, grammatical function, structural function*

Несмотря на неослабевающий интерес современных лингвистов к предлогам, которые исследовались ранее [1] и исследуются в настоящее время [2] с самых разных сторон, все еще остается много вопросов, требующих уточнения. Поэтому мысль В.В. Виноградова о важности изучения семантики предлогов и их функциональных возможностей до сих пор не потеряла актуальности. «Необходима углубленная работа по раскрытию внутренних закономерностей в смысловой системе предлогов. Для этого необходимо не только тщательное изучение всех видов связи между словами, выражаемых падежными формами и предлогами, но и выяснение смысловых соотношений между разными предлогами» [3].

В настоящей статье рассматривается расширение функционального потенциала предлога на примере английского многозначного предлога *of,* одного из древнейших первичных предлогов, который до сих пор является одним из самых частотных. И, вместе с тем, в рамках описания общего предложного корпуса об этом предлоге обычно говорится вскользь, чаще всего как о компенсаторе падежного окончания древнеанглийского генитива. Однако уже неоднократно было доказано, что необходимо различать функции предлогов и падежных окончаний, поскольку, с одной стороны, разные предлоги могут сочетаться с существительным в одном и том же падеже, а с другой – один и тот же предлог может сочетаться с формами разных падежей, значения которых различаются только благодаря падежному окончанию [4]. Хотя современный английский язык практически утратил падежную парадигму, однако и в этом случае вряд ли следует полностью отождествлять современный предлог и предшествовавшую ему флексию функционально. Кроме того, в отношении *of* обычно указывается на утрату им «...существенной части своего лексического значения» [5], то есть делексикализацию. «Оставаясь в настоящее время в числе наиболее важных грамматических предлогов, *of* по сохранности своих лексических значений занимает среди них последнее место. Это сильно затрудняет классификацию значений предлога и установление рядов слов, сочетающихся с ним» [6]. Этот предлог иногда используют как некий нуль, точку отсчета для построения шкалы, отражающей градацию выраженности лексического значения предлога. Известно, что *of* называли «пустым предлогом», отказывая ему даже в статусе служебного слова, приравнивая его по функции к падежной флексии. Этот взгляд возник в рамках исследования процесса грамматикализации предлогов, что, несомненно, было важным фактом для развития всей предложной системы. Однако значимость *of* в предложном корпусе определяется не только его способностью компенсировать падежную флексию. В ходе исторического развития данный предлог значительно расширил свои функции, исследованные далеко не достаточно. Целью настоящей статьи является рассмотрение всего комплекса функций данного предлога в исторической перспективе, что и делает его одним из самых востребованных предлогов в современном английском языке. Кроме того, вопрос о степени сохранения им прототипического лексического значения в разных функциях также нуждается в уточнении.

---

[1] Раевская М.В. Теоретические проблемы изучения предлогов в отечественной лингвистике // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2014. Т. 11, № 2. С. 21–24.

[2] Бороздина И.С. Вариативность исследовательских подходов к изучению предложной семантики: история вопроса // Ученые записки :электрон. науч. журн. Кур. гос. ун-та. 2009. № 2 (10); Елтанская Е.А. Особенности представленности модификации семантической структуры английских предлогов // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2, Языкознание. 2013. № 3; Фоменко Л.Н. Функциональные значения предлогов английского языка // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. № 2.

[3] Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М. : Рус. яз., 2001. С. 563.

[4] Фоменко Л.Н. Указ соч. С 112.

[5] Синицина Е.В. Грамматикализация способов выражения падежных отношений в английском языке (исторический анализ) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 553. С. 102.

[6] Аксененко Б.Н. Предлоги английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. С. 176.

Для ответа на эти вопросы обратимся к этимологии, поскольку для слов первичных именно происхождение дает ключ к пониманию их значения. Согласно этимологическим данным *of* происходит от безударной протогерманской наречно-предложно-приставочной основы *af, означавшей как расположение на расстоянии от какого-либо объекта (*рядом, около)*, так и движение от этого объекта (*от, прочь)*. Генетически близкие предлоги имелись во многих древнегерманских языках:

OF (prep) – Old English of, unstressed form of (prep., adv.) "away, away from", *from Proto-Germanic *af (cognates: Old Norse from Proto-Germanic *af (cognates: Old Norse af, Old Frisian af, of "of", Dutch af "off, down", German ab "off, from, down"), from PIE *apo- "off, away"* [7].

Примечательно, что от этой же основы происходят латинский *ab* и русский *от*, которые используются и как предлоги, и как приставки, причем значение протоиндоевропейской основы *apo- (от, прочь),* вполне узнаваемо и в латинском, и в русском языках: *аб-, абс- – ab-, abs-* указывают на действие, направленное *от* чего-л., удаление; придает словам значения: *отсечения, отделения, отклонения, отказа, отрицания;* соответствует греч. *apo-*. [8] Например, в следующих русских словах латинского происхождения значение отдаления вполне очевидно: абстиненция – *уклонение, воздержание;* абстрактный – *отвлеченный (*букв. *уходящий в сторону от конкретного следа, пути (тракта)*. То же прослеживается и во многих европейских языках (например, английском, немецком, французском): англ., фр. *abdication – отречение, отказ от чего-л.;* англ. *absent – отсутствующий (*букв. *посланный прочь);* нем. *abnorm,* англ. *abnormal – ненормальный, отклоняющийся от нормы* [9].

Семантика отправного движения лежит и в основе русского *от.* В этимологическом словаре русского языка М. Фасмера имеется указание на ту же общеиндоевропейскую основу **apo-:* «От, ото – предл., приставка (ОИЕ *apo-, прочь, от) – *отобе́дать, отча́яние;* др.-русск. отъ, ст.-слав. отъ- наряду с от-, о- болг. от, сербохорв. од, словен. od, чеш. od, ode, слвц. od, odo, польск. od, ode-» [10]. Характерно, что прототипическое значение отправного движения прослеживается и здесь: *от*обедать – значит закончить обед, как бы удалиться от него; *от*чаяние – состояние, удаленное от чаяния (то есть от чего-то желаемого).

Интересно русское существительное *отец,* которое при диахроническом анализе морфемной структуры также обнаруживает компонент *от-,* сопровождаемый суффиксом *-ец:* Общеслав; новообразование на месте индоевроп. названия отца (ср. лат. pater, нем. Vater, итал. padre и т.д.). Суф. производное (суф. -ьць > -ец) от той же основы, что др.-рус. отьнъ «отеческий», лат. atta, хеттск. attas [11]. Первичное значение этого слова – *родитель*; производное значение – *тот, от кого кто-то или что-то происходит; некое начало, от которого ведется отсчет.* Производное значение ассоциируется со значением генитива, который в русском получил название родительного падежа.

Видимо, подобная ассоциация лежит и в основе использования английского предлога *of* для перевода заимствованных предлогов-приставок *de*, *ex,* которые стали замещать древнеанглийскую флексию генитива: "Primary sense of *of* in Old English still was 'away', but shifted in Middle English with use of the word to translate Latin *de*, *ex*, and especially Old French *de*, which had come to be the substitute for the genitive case" [12].

Рассмотрим, каким образом происходило развитие производных значений предлога *of* на основе исходного прототипического значения *от, прочь.* Согласно The Oxford English Dictionary (далее – OED) значение исходной точки движения *(indicating the thing, place, or direction whence anything goes, comes, or is driven or moved* [13]*, то есть «*откуда?») зарегистрировано уже с 855 года на материале Англосаксонских хроник:

---

[7] Online Etymology Dictionary. URL: http://www.etymonline.com

[8] Быков А.А. Анатомия терминов. URL: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_ terminov _400_slovoobrazovatelnyh_ yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p5.php

[9] Там же.

[10] Этимологический словарь Фасмера. URL: http://www.vasmer.slovaronline.com/O/OT/9008-OT

[11] Этимологический словарь русского языка. URL: http://etymological.academic.ru/3396

[12] Online Etymology Dictionary.

[13] Здесь и далее значения предлога *of* и примеры из древнеанглийских источников цитируются по: The Oxford English Dictionary (2d edition) (OED). URL: http://www.oxforddictionaries.com

*Þis wæs ȝefohten siþþan he* ***of*** *East Englum com*[14] (… пришел из восточной Англии).

Это значение *of* функционировало до XVIII века, а в современном языке передается предлогами *from, away from, out of.* Однако говорить о полной утрате этим предлогом пространственного значения нельзя, поскольку до сих пор используется его значение ориентира – «где?», то есть указание на положение предмета по отношению к другому предмету. По данным OED, оно возникло в X веке: "e*xpressing position defined with reference to the fixed point".* В современном языке оно проявляется в сочетаниях *of* с существительными и наречиями пространственного значения, например: *north/south of something, a seaside town 99 km south of London, to the left/right of something, to the left of the sofa, within a mile of here, to the left/right of something.* О наличии свободного лексического *of* в данном случае свидетельствует необходимость его перевода русским предлогом от (*к северу от, направо от* и т.д.).

В дальнейшем, как и большинство пространственных предлогов, *of* претерпевает метафоризацию и развивает ряд значений во временной сфере. Уже к 900 году он приобретает значение «с каких пор?» *(indicating a point of time from which something begins or proceeds)* на основе переосмысления первичного пространственного значения *от.*

*Of þære tide (*с того времени *....) þe hi ðanon ȝewiton oð to dæȝe (Bæda's Hist)*[15].

В среднеанглийский период это значение *of* стало вполне обычным, о чем свидетельствует его частое употребление в произведениях Дж. Чосера:

> This wal, which that bitwix hem bothe stood,
> Was cloven a-two, right fro the toppe adoun.
> Of olde tyme of his fundacioun (…с древних времен стены закладки).
> *Chaucer. The Legend of a Good Woman, lines 737–739*

Однако в дальнейшем, как и первичное пространственное значение, это временное значение также переходит к другим предлогам – *from* и *since,* что, наряду с утратой нескольких пространственных значений, может рассматриваться как намечающаяся тенденция к последующей делексикализации *of*, а следовательно, сокращению его использования как свободного предлога. Процесс делексикализации завершится, однако, гораздо позже – только в конце ранненовоанглийского периода. В среднеанглийском же языке, как и у большинства предлогов, продолжается бурный рост его семантической структуры, что обусловлено развитием значений по аналогии, по смежности, по ассоциациям различного рода, что обычно именуется в исторических исследованиях обобщающим термином «семантическое варьирование». Предлог *of* не является исключением. Так, с XIV века появляются еще несколько временных значений данного предлога. Прежде всего, это значение длительности '*during, for (a space of time)',* которое в современных словарях имеет помету «устаревшее»*:*

> And in the sond hir ship stiked so faste
> That thennes wolde it noght of al a tyde, (...на все время)
> *Chaucer. The Canterbury Tales, lines 510–511*

> I was warished of al my sorwe
> Of al day after, til hit were eve; (...на весь следующий день)
> *Chaucer. The Book of the Duchess, lines 1105–1106*

Еще одно временное значение '*at some time during, in the course of, on',* согласно OED, использовалось с XII по XIX век:

Dice can be played of mornings (утром) as well as after dinner or supper.

*Thackeray. The History of Pendennis*

---

[14] The Oxford English Dictionary.

[15] Там же.

В современном языке это значение *of* уже не является нормой, что позволяет использовать данный предлог как стилистически маркированный:

Up to the City of a morning (утром) in a Pullman car, down from the City of an evening (вечером) in a Pullman car. Law papers again after dinner, then the sleep of the tired, and up again next morning.

*Galsworthy. In Chancery*

Как правило, в свободном употреблении *of* в этом значении сейчас не используется. Оно проявляется только в конструкциях типа *of late* (в последнее время), *of recent years* (за последние годы), *of old* (в стародавние времена), *of yore* (давным-давно), где происходит адвербиализация всего оборота, приводящая к фиксированному употреблению предлога. Например:

Once it had given him pleasure to watch it changing and growing old. Of late (за последнее время) he had felt no such pleasure. It had kept him awake at night.

*Wilde. The Picture of Dorian Gray*

Анализ развития семантики предлога показывает, что утрата свободных пространственных и временных значений предлога *of* сопровождалась противоположным процессом – расширением его фиксированного использования для передачи разнообразных абстрактных смысловых отношений. Этот процесс протекал достаточно долго – с IX по XVI век. Помимо упомянутых оборотов с адвербиальным значением, начинают формироваться обширные ряды глаголов и прилагательных, требующих употребления *of* перед последующим дополнением. Эти случаи предложного управления, ставшие существенной вехой на пути развития английского языка от синтетизма к аналитизму и связанные с самыми разнообразными абстрактными смысловыми отношениями, представляют большую трудность при овладении английским языком:

причина – *died of the flu;*

избавление, очищение от чего-л. – *get rid of, wash one's hands of;*

лишение, отсутствие, недостаток – *devoid of, short of* (и, напротив, полнота – *full of, plenty of*);

предмет разговора, воспоминаний, слухов – *speak of, think of;*

объект чувств, состояний – *love of, jealous of, afraid of;*

оценка поведения – *kind/nice/generous/naive of;*

отношение к объекту – *accuse of, approve of.*

Список абстрактных значений *of,* приведенный выше, далеко не полный и требует дальнейшей систематизации. Особенно это важно в учебных целях, поскольку осознанный подход к пониманию значения всего предложного оборота существенно облегчит его запоминание по сравнению с механическим заучиванием фиксированного предлога после глагола или прилагательного.

В некоторых из этих абстрактных значений (например, *избавление, очищение от чего-л.*) прототипическое пространственное значение *от, прочь* проступает достаточно явно. В большинстве же других значений мотивировка не столь прозрачна. Однако в любом случае имеет место именно фиксированное употребление предлога, который определяется предшествующим глаголом, прилагательным или существительным и зависит от него не только синтаксически, но и семантически. Это отличает данные отношения от собственно синтаксической связи, которая имеет место при использовании *of* как заместителя падежной флексии при отсутствии жесткой зависимости от предшествующего компонента. Это в полной мере проявляется в многочисленных современных предложных конструкциях с *of* (так называемый *of* phrase), непосредственно соотносимых с древнеанглийским генитивом. Например:

*the decision of the president* – значение субъекта действия;

*the rescue of the wounded* – значение объекта действия;

*the roof of the building* – значение партитивности;

*freshness of food* – значение качества субъекта;

*pangs of jealousy* – причинное значение;

*the impression of the picture* – значение источника/происхождения.

Это также далеко не полный перечень значений генитива, который во всех языках многозначен и в отношении английского языка изучен не полностью. Данные примеры демонстрируют приоритет именно синтаксической функции, поскольку предлог теряет лексическое значение и при этом допускает практически неограниченную дистрибуцию: и предшествующее, и последующее слово может быть заменено на слово с другим лексическим значением без нарушения синтаксической функции предлога. Таким образом, семантическая зависимость последнего от окружения в этом случае намного слабее, чем при его фиксированном употреблении.

Как заключительную веху в развитии предлога *of* отметим приобретение им структурной функции, которая также значительно расширила его функциональный потенциал. Под структурной функцией мы понимаем употребление *of* в качестве элемента новых составных предлогов, которые в ранненовоанглийский период начали пополнять различные семантические группы предлогов, например:

– пространство: *in the back of* (сзади, позади), *out of* (из, изнутри, снаружи, за пределами), *outside of* (вне, снаружи), *inside of* (внутри), *on top of* (на вершине, наверху), *in front of* (впереди);

– время: *ahead of* (до, в преддверии), *as of* (с, начиная с; на день, на дату; от (такого-то числа), *in the course of* (в течение), *inside of* (за какое-либо время, в течение);

– причина/следствие/основание: *because of* (из-за), *by force of* (в силу), *on account of* (по причине, из-за), *in consequence of* (вследствие, в результате), *by virtue of* (в силу, на основании), *in view of* (ввиду);

– условие: *in case of* (если), *in the event of* (в случае, если);

– уступка: *in spite of* (несмотря на);

– цель : *for the sake of* ( ради);

– замещение: *Instead of* (вместо);

– инструментальность: *by means of* (посредством).

Явная семантика всего предложного образования определяется не значением *of*, а другими, более лексически нагруженными компонентами. Буквальное значение ориентира различимо лишь в предлогах с пространственным значением (*out of, inside of* и пр.), однако и в них локальная семантика уточняется через предшествующий компонент. В остальных случаях имеет место переосмысление локального значения ориентира в более абстрактное (*for the sake of, by means of).*

Итак, направления семантического развития предлога *of* выглядят следующим образом:

*Рис. 1.* Направления семантического развития предлога *of*

Изменение семантики предлога определило и его функциональное развитие: от выполнения явной лексической функции (именования места и времени), которая практически утрачена в современном языке (см. рис. 2 – направление стрелки вниз), через абстрагирование при создании отвлеченных фик-

сированных значений, через грамматикализацию для компенсации флексии к чисто структурной функции, где *of* является лишь показателем релятивности при другом семантически нагруженном компоненте. Именно функции 2–4 определяют развитие этого предлога (направление стрелок 2–4 вверх). В большинстве случаев предлог объединяет несколько функций одновременно. Релятивность предлога однозначно определяет наличие у него связующей (синтаксической) функции. Однако во всех рассмотренных выше случаях та или иная дополнительная функция выдвигается на первый план, как бы наслаиваясь на основную (синтаксическую) и определяет функциональную специфику предлога.

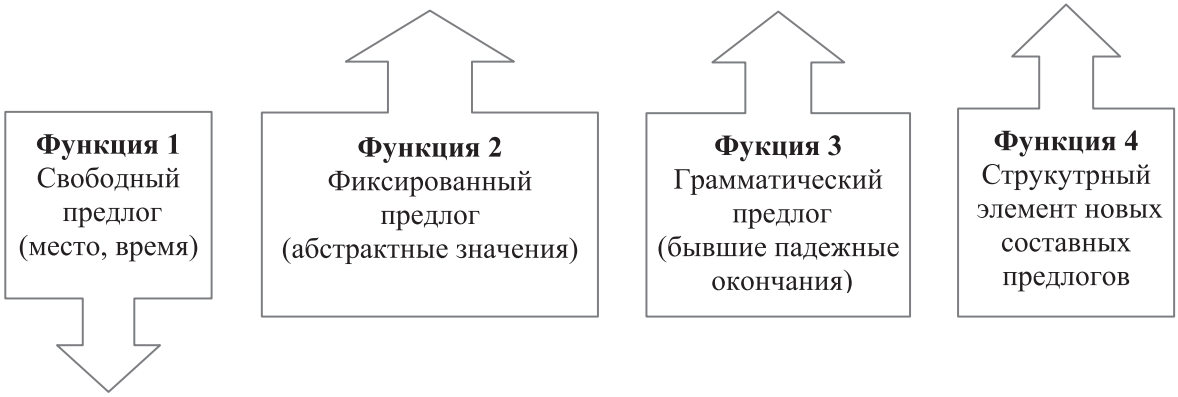


*Рис. 2*. Функциональное развитие предлога *of*

Таким образом, в диахронном плане можно констатировать рост востребованности предлога *of* в современном языке, что далеко не случайно. Это проистекает из всего хода его исторического развития, причем ключевым, поворотным фактом была именно его делексикализация, которая и привела к функциональному сдвигу. Предлог как бы встал на новые рельсы и начал поступательное движение от одной функции к другой. Грамматикализация *of* стала возможной только на фоне его лексического «потускнения», поскольку именно неопределенность предлога способствует его приспособляемости для передачи весьма разнообразных отношений. В заключение отметим, что потеря лексического значения предлогом *of* не только не привела к снижению его роли в языке, а, напротив, расширила его потенциал и повысила статус как многофункционального служебного слова.

## *Список использованной литературы и электронных ресурсов*

1. Аксененко, Б.Н. Предлоги английского языка [Текст]. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. – 320 с.

2. Бороздина, И.С. Вариативность исследовательских подходов к изучению предложной семантики: история вопроса [Электронный ресурс] // Ученые записки : электрон. науч. журн. Кур. гос. ун-та. – 2009. – № 2 (10). – Режим доступа: http://scientific-notes.ru/pdf/010-12.pdf

3. Быков, А.А. Анатомия терминов. 400 словообразовательных элементов из латыни и греческого [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_terminov_400_slovoobrazovatelnyh_yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p5.php

4. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) [Текст] / под ред. Г.А. Золотовой. – 4-е изд. – М. : Рус. яз., 2001. – 720 с.

5. Елтанская, Е.А. Особенности представленности модификации семантической структуры английских предлогов [Текст] // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2, Языкознание. – 2013 – № 3. – С. 167–172.

6. Раевская, М.В. Теоретические проблемы изучения предлогов в отечественной лингвистике [Текст] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика» – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 21–24.

7. Синицина, Е.В. Грамматикализация способов выражения падежных отношений в английском языке (исторический анализ) [Текст] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 553. – С. 95–104.

8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vasmer.slovaronline.com

9. Фоменко, Л.Н. Функциональные значения предлогов английского языка [Текст] // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2014. – Т. 2, № 2. – С. 112–116.

10. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://etymological.academic.ru

11. Online Etymology Dictionary by Douglas Harper [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.etymonline.com

12. The Oxford English Dictionary [Electronic resource] / ed. by J. Simpson, E. Weiner. – 2d edition – Clarendon Press, 1989 (OED). – Mode of access: http://www.oxforddictionaries.com

## *Цитируемая литература*

1. Chaucer, G. The Legend of a Good Woman [Electronic resource]. – Mode of access: http://omacl.org/GoodWomen

2. Chaucer, G. The Canterbury Tales [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.online-literature.com/chaucer/canterbury/1

3. Chaucer, G. The Book of the Duchess [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.librarius.com/longpoemsfs/longpoems/duchess.html

4. Galsworthy, J. In Chancery [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.e-reading.by/chapter.php/79970/5/Galsworthy _3_In_Chancery.html

5. Thackeray, W.M. The History of Pendennis [Electronic resource]. – Mode of access: http://adelanta .info/library/novel/670.html?part=51&lan=for&pages

6. Wilde, O. The Picture of Dorian Gray [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.literaturecollection.com/a/wilde/doriangray

## *References*

1. Aksyonenko, B.N. Predlogi angliyskogo yazyka [Prepositions of the English language [Text]. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1956. – 320 p.

2. Borozdina, I.S. Variativnost' issledovatel'skikh podkhodov k izucheniyu predlozhnoy semantiki: istoriya voprosa [Variability of research approaches to prepositional semantics study: the history of the problem] [Electronic resource] // Uchyonye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta [Proceedings. The electronic scientific journal of the Kursk State University]. – 2009, № 2 (10). – Mode of access: http://scientific-notes.ru/pdf/010-12.pdf

3. Bykov, A.A. Anatomiya terminov. 400 slovoobrazovatel'nykh elementov iz latyni i grecheskogo [The anatomy of terms. 400 derivative elements from Latin and Greek [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.nnre.ru/jazykoznanie/anatomija_terminov_400_slovoobrazovatelnyh_yelementov_iz_latyni_i_grecheskogo/p5.php

4. Vinogradov, V.V. Russkiy yazyk (Grammaticheskoye ucheniye o slove) [The Russian language (The Grammar-Focused Theory of the Word)] [Text] / Ed. G.A. Zolotova. – 4th ed. – Moscow : The Russian Language publishers, 2001. – 720 p.

5. Eltanskaya, E.A. Osobennosti predstavlennosti modifikatsii semanticheskoy struktury angliyskikh predlogov [Peculiarities of representing semantic structure modifications of English prepositions] [Text] // Vestnik Volgogragskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of the Volgograd State University]. – Ser. 2, Linguistics. – 2013, N 3. – P. 167–172.

6. Raevskaya, M.V. Teoreticheskiye problemy izucheniya predlogov v otechestvennoy lingvistike [Theoretical problems in studying prepositions in Russian linguistics] [Text] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of the South Ural State University]. Ser."Linguistics". – 2014. – Vol. 11, N 2. – P. 21–24.

7. Sinitsina, E.V. Grammatikalizatsiya sposobov vyrazheniya padezhnykh otnosheniy v angliyskom yazyke (istoricheskiy analiz) [Grammaticalization of the means of expression of the English case] [Text] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Herald of the Moscow State Linguistic University]. – 2009. – Iss. 53. – P. 95–104.

8. Fomenko, L.N. Funktsional'nyie znacheniya predlogov angliyskogo yazyika [Functional meanings of English prepositions] [Text] // Nauka XXI veka: voprosy, gipotezy, otvety [The science of the 21st century: problems, hypotheses, answers. – Taganrog, 2014. – Vol. 2, N 2. – P. 112–116.

9. Vasmer, M. Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka [Etymological dictionary of the Russian language [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.vasmer.slovaronline.com

10. Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka [Etymological dictionary of the Russian language] [Electronic resource]. – Mode of access: http://etymological.academic.ru

11. Online Etymology Dictionary by Douglas Harper [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.etymonline.com

12. The Oxford English Dictionary [Electronic resource] / ed. by J. Simpson, E. Weiner.– 2d edition. – Clarendon Press, 1989 (OED). – Mode of access: http://www.oxforddictionaries.com

**УДК** 81'42

***И.М. Шеина**, канд. филол. наук*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань)

# Механизмы языковой концептуализации в официально-деловом дискурсе

Статья посвящена описанию двух механизмов языковой концептуализации – метафтонимическому механизму и механизму когнитивной реструктуризации концептуальных единиц. Функционирование этих механизмов прослеживается на материале разных типов текста делового письма. В результате анализа устанавливается, что оба механизма обеспечивают взаимодействие двух картин мира – языковой и концептуальной – в процессе упорядочения опыта. При этом метафтонимический механизм имеет свойство выполнять функцию осмысления нового опыта и одновременно формировать семантическую структуру языковой единицы на основе наложения двух концептуальных сфер. Механизм когнитивной реструктуризации концептуальных единиц проявляется в сдвиге фокуса внимания при формировании структуры концепта и взаимодействует с рядом семантических изменений, – таких как перераспределение семантических признаков внутри группы синонимов, смена оценочной коннотации, расширение или сужение семантики слова.

*языковая концептуализация, базовый концепт, универсальные концептуальные сети, метафора, метонимия, когнитивная реструктуризация концептуальных единиц, официально-деловой дискурс*

***Sheina, Irina**, Ph.D. (Philology)*
(Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia)

## Mechanisms of Linguistic Conceptualization in Official Discourse

The article describes two mechanisms of linguistic conceptualization: the metaphor-metonymy mechanism(s) and the mechanism of cognitive restructuring of conceptual units. The latter is introduced by the author of the article who argues that metaphor and metonymy that function as overlap of two conceptual fields do not always explain changes in conceptual and semantic structures of language units in discourse. The mechanism of cognitive restruc-

© Шеина И.М., 2015

turing functions as a focus shift in the conceptual structure of word and causes re-distribution of semantic features in a synonymic set, change of connotation, broadening or narrowing of word meaning. The article shows how both mechanisms ensure interaction of the conceptual and linguistic worldviews in official discourse, business letters in particular.

*linguistic conceptualization, basic concepts, universal conceptual networks, metaphor, metonymy, cognitive restructuring of conceptual units, official discourse*

Любой механизм – это принцип взаимодействия составных частей структуры, направленный на осуществление какой-то работы, выполнение какой-то функции.

Когнитивный механизм – принцип взаимодействия концептуальных структур при получении информации, предназначенный для ее анализа и оценки и создания на этой основе новых концептуальных структур. Функционирование когнитивных механизмов способствует не только эффективности передачи опыта, но и возникновению нового знания и его адаптации в процессе коммуникации.

Что касается лингвистического механизма, то он представляет собой взаимодействие единиц, принадлежащих к разным уровням языка, с целью организации высказывания и с целью создания условий для хранения информации и дальнейшего ее использования при создании новых высказываний.

Оба механизма могут быть представлены как единый механизм, оперирующий описанными выше единицами и способами концептуализации.

Это положение представляется возможным доказать на примере функционирования метафоры и механизма когнитивной реструктуризации концептуальных единиц. Рассмотрим сначала каждый из этих механизмов в отдельности.

Метафора функционирует в качестве универсального механизма языковой концептуализации как на уровне отдельной языковой единицы, так и в структуре дискурса.

С одной стороны, метафору можно считать средством языковой экономии, так как она дает возможность не создавать множество новых языковых единиц, упорядочивающих как фактологическую, так и эмоциональную сферы познания. С другой стороны, метафора – это средство соединения фактологического и эмоционального опыта, обеспечения их единства, а также единства двух типов мышления, логического и ассоциативного. Именно благодаря метафоре мы можем говорить одновременно об универсальности и уникальности опыта.

Анализ основных подходов к метафоре в свете когнитивной теории показывает, что она является средством структурирования нового опыта на основе старого [1]. При этом более детализированные сферы опыта помогают структурировать менее детализированные. В теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона эти сферы называются сфера-источник и сфера-мишень [2].

Кроме того, метафоры языка формируются также на основе культурного наследия, поскольку наиболее важные культурные ценности народа согласованы с метафорической структурой ключевых концептов данной культуры. Когнитивная функция метафоры тесно связана с ее способностью функционировать в качестве посредника между человеческим разумом и культурой.

Метафора и метонимия функционируют как механизмы языковой концептуализации, влияя на организацию структур представления опыта в концептуальной картине мира. Они формируют структуру концепта и концептуального поля, создают новые фреймы (например, «Компьютер и компьютерные технологии»), устанавливают межконцептуальные и межфреймовые связи.

Поскольку метафора и метонимия являются результатом наложения макро- и микросфер концептуальной картины мира, по мнению ряда исследователей, следует говорить о едином механизме, который в последнее время получил название «метафтонимический» [3].

Однако существует целый ряд явлений, связанных с упорядочением опыта в языковой и концептуальной картинах мира, которые нельзя объяснить действием метафтонимического механизма. Так,

---

[1] Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / пер. с исп. Н.Д. Арутюновой // Теория метафоры. М., 1990. С. 68–81.

[2] Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago : University of Chicago Press. 2003. 256 p.

[3] Устарханов Р.И. Метафтонимия в английском языке (Интерпретационно-когнитивный анализ) : дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2006. 179 с.

например, остается неясным, как происходит концептуализация при расширении или сужении объема семантики слова (например, у слова “business” в выражении “it’s none of my business”), при ограничении или расширении лексической валентности (a handsome deal), при смене оценочной коннотации (“physically challenged” вместо “invalid”), при парафразе (detention facility вместо jail).

Если структуру концепта представить в виде прототипической модели, с фокусом и периферией, то в фокусе окажутся те признаки объекта, или явления, которые в силу тех или иных причин привлекают особое внимание носителей культуры. Поэтому мы предлагаем фокус прототипической модели в данном случае назвать «фокусом внимания».

Фокусировку внимания Н.К. Рябцева считает исходной интеллектуальной операцией, которая заключается «в выборе из всего воспринимаемого главного, приоритетного для себя» [4]. Важность фокусирования обусловлена многообразием мира и ограниченными возможностями человека.

В случае возникновения нового опыта или переоценки отношения к уже имеющемуся опыту происходит изменение структуры концепта: какие-то признаки «высветляются» и попадают в фокус внимания, какие-то признаки «затемняются». Это явление может быть названо механизмом когнитивной реструктуризации концептуальных единиц.

Сдвиг фокуса внимания в структуре концепта приводит к семантическим изменениям на отдельных участках лексико-семантических полей. В результате может наблюдаться перераспределение семантических признаков между синонимами одного ряда, ограничение или расширение лексической валентности, возникновение новых компонентов значения слова (ассоциативных, оценочных и др.).

Действия этого механизма на семантическом уровне сводится к перегруппировке семантических признаков и устранению некоторых из них.

При этом сдвиг фокуса внимания может происходить не только на уровне одной языковой единицы, но в рамках некоторого фрагмента языковой картины мира и соответственно участка тезауруса, к которым данная единица относится. Например, изменения в семантике слова *man* перераспределение семантических признаков в синонимическом ряду слов и возникновение новой доминанты “human being” привели к изменениям в категоризации на том участке английской языковой картины мира, которая связана с названием профессии и статуса человека: “chairperson”, “police officer”, “fire-fighter”, “flight attendant” и др. Стандартизация в официально-деловом дискурсе предусматривает неукоснительное следование политкорректности относительно статуса коммуникантов, их гендерной принадлежности, а также их роли в осуществлении речевого взаимодействия. Например:

*It is prohibited to take photos of and/or to copy electronically any scientific material both during oral and at poster sessions!* ***Chairpersons*** *and their technical assistants should be watchful that these rules are adhered to.*

***Police officer*** *education can help prepare you for work as one of your city’s dedicated law enforcement agents. As* ***a police officer****, you’ll maintain law and order, collect evidence and conduct criminal investigations.*

*A career as* ***a firefighter*** *is rewarding and challenging, Queensland Fire and Rescue Service (QFRS) firefighter recruitment is competitive and the QFRS are always seeking high quality applicants for positions across the state.*

*Airlines want* ***flight attendant*** *applicants to at least have their GED and most are leaning towards at least some post secondary education.*

Фокус внимания в этих случаях, во-первых, сдвигается с гендерной принадлежности на профессиональную, а во-вторых, повышается статус профессии. Так, если в семантической структуре слова “stewardess” присутствует сема “serve” (serves passengers), то в семантике выражения “flight attendant” привлекают внимание признаки “look after” и “help” (attendant – a person who looks after and helps visitors in a public place). Таким образом, семантические изменения приобретают системный характер и отражают перераспределение признаков в структурах соответствующих концептов.

Различия в том, как оба вышеописанных механизма упорядочивают лингвистический и экстралингвистический опыт, заключаются, с нашей точки зрения, в следующем.

Метафтонимический механизм имеет свойство выполнять функцию осмысления нового опыта и одновременно формировать семантическую структуру языковой единицы на основе наложения двух концептуальных сфер. Метафтонимия выступает в качестве фильтра, «высвечивая» одни харак-

---

[4] Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. М. : Academia, 2005. 639 с. С. 25.

теристики обозначаемого фрагмента действительности и «затемняя» или устраняя другие характеристики.

Механизм когнитивной реструктуризации концептуальных единиц проявляется в сдвиге фокуса внимания при формировании структуры концепта и взаимодействует с рядом семантических изменений, – таких как перераспределение семантических признаков внутри группы синонимов, смена оценочной коннотации, расширение или сужение семантики слова.

Результатом работы этих механизмов являются изменения в категориальных схемах и, следовательно, во всей структуре коллективного языкового тезауруса и индивидуального тезауруса коммуниканта.

Таким образом, действие метафтонимического механизма, а также механизма когнитивной реструктуризации концептуальных единиц обеспечивают взаимодействие двух картин мира – языковой и концептуальной – в процессе упорядочения опыта. В этом процессе особую роль играют базовые концепты, отличающиеся категориальностью отражения реалий окружающего мира, такие как «время», «пространство», «изменение», «причина» и др.

*Базовый концепт* представляет собой одну из основных характеристик бытия, устанавливающую параметры существования других концептов. Например, концепт «время», с одной стороны, является совокупностью признаков, характеризующих отдельные проявления этого абстрактного феномена в реальной действительности. В этом случае он может выступать как время года: секунды, минуты, часы и т.д.; как возраст: детство, отрочество, юность и т.д.; как смена дня и ночи. С другой стороны, как континуум, стремящийся в бесконечность, время пронизывает все формы бытия, что делает его базовым концептом.

Структура базового концепта определяется двумя факторами: во-первых, он существует в той системе координат, которую задает концептуализирующий субъект: время, пространство, оценка и другие базовые концепты для реализации своих функций нуждаются в определенной точке отсчета. Например, «изменение» можно отследить только от определенного фиксированного состояния. Во-вторых, базовый концепт позволяет упорядочить признаки объекта высказывания, определяя их взаимосвязи и устанавливая потенциальную роль каждого из них в иерархии признаков в зависимости от коммуникативной интенции.

Признаки базовых концептов формируют в дискурсе универсальные концептуальные сети, например, сеть «Время» формируется с помощью таких признаков, как: «длительность», «последовательность», «смена состояний», «порядок следования», «отрезок времени», «временная точка», «интервал», «прошлое – настоящее – будущее», «направленность» и др.

Такая универсальная концептуальная сеть может быть «накинута» на любой участок концептуальной картины мира и на любой текст, в результате чего выявляются те концепты, в структуре которых присутствуют один или более признаков базового концепта. Более того, структура концепта может содержать одновременно признаки разных базовых концептов, в этом случае происходит наложение универсальных концептуальных сетей.

Например, в концепте «договор» представлены такие базовые концепты, как «время» и «изменение», благодаря признакам «длительность», а также «делать иным», выявленным в ходе концептуального анализа лексемы «договор» по Национальному корпусу русского языка [5]. Такой вывод был сделан на основе частотных употреблений лексемы в следующих контекстах: «заключение договора», «вступление договора в силу», «расторжение договора», «продление договора», «прекращение договора», «сроки, установленные договором», «новый договор» и др.

Нами было проанализировано действие метафтонимического механизма и базовых концептов на примере отчетных писем, рассылаемых своим клиентам американскими финансовыми компаниями.

Основной объект высказывания в этих письмах – финансовый рынок, который формирует центральное поле тематической сетки текста. Это поле можно считать сферой-мишенью, представляющей ключевой концепт дискурса и одновременно наиболее обобщенную в этом тексте категорию, которая включает ряд более частных категорий. Сфера-мишень представлена такими лексическими единицами, как: *equity market, bond market, appreciation, liquidity problem, inflation, deflation, currency devaluation, global financial system* и др.

---

[5] URL: http://search.ruscorpora.ru/

Признаки концепта «финансовый рынок» в сфере-мишени организованы с помощью универсальных концептуальных сетей на основе следующих базовых концептов:

– качество и количество: *straight line appreciation, broader markets, rising 10 %, appreciated by 95 %* и т.д., причем здесь количество часто переходит в качество, поэтому жесткой границы между этими признаками нет;

– общее – частное: *global financial market – equity market, bond market, the European equity markets* и т.д.;

– часть – целое: *global financial market* и его составляющие: *banks (the European Central Banks), industries (“Cree in the US, Nichida and Toyda Gosei in Japan, Osram in Germany, Seol Semiconductor in Korea…”), businesses, stocks, bond prices*.

Сферы-источники представляют метафорическую трактовку концепта как за счет языковых метафор, скрытых в семантике лексических единиц, так и за счет развернутых авторских метафор.

В ходе анализа тематической сетки с помощью тезауруса[6] было выявлено несколько сфер-источников, главной из которых является сфера «движение с учетом направления» (*tide, road, in line, oscillate, launch*). В рамках этой сферы следует отдельно выделить «движение вверх – вниз», причем в эту группу входят единицы, в семантике которых явно заложен признак “go upwards” или “go down” (*rising, declining, hit the lows, hit the highs* и т.д.). Другими сферами-источниками являются: «физическая энергия» (*the peaking of revenue momentum*), «улучшение» (*rally, cure, recovery, appreciation*), «ухудшение» (*collapse, erode*), «антагонизм» (*defense, no-win*), «дорожное движение» (*brake lights, stop lights, green “go” lights*), «время» (*short-lived, kick the can down the road* в значении “delay” и др.).

Две последние сферы возникают на основе развернутых авторских метафор, при этом происходит усиление признака «изменение», в первом случае – с помощью игры слов и дискурсивной тактики перечисления, а во втором – за счет переосмысления идиоматического выражения:

*They have been an exciting market opportunity for 20 years – first with stop lights, then with brake lights, then green “go” lights, then cell-phone backlighting and outdoor signage* (речь идет о маленьких лампах, работающих на полупроводниках).

*We are now in two years into the “kicking the can down the road” process, and this seems like the final “can”. There are a lot of cans that we are going to bump into again pretty soon.*

Несмотря на разнообразие сфер-источников, метафорически репрезентируемый концепт «финансовый рынок» предстает целостным за счет универсальных концептуальных сетей, устанавливающих

*Рис 1.* Метафорически репрезентируемый концепт “stock market”

[6] Bartlett’s Roget’s Thesaurus. Boston : Little, Brown & Company, 1996. 1456 p.

связи между всеми сферами. В первую очередь объединяющую функцию выполняет базовый концепт «изменение», присутствующий практически во всех сферах. Кроме того, важную роль играют базовые концепты «качество» и «количество», а также «конфликт» и «баланс», так как все особенности состояния рынка характеризуются качественно и количественно и колеблются от положительного полюса к отрицательному. Соответственно, явно или имплицитно во всех характеристиках присутствует базовый концепт «оценка».

Таким образом, метафорически репрезентируемый концепт «финансовый рынок» может быть представлен в виде целостного концептуального поля, сформированного путем наложения ряда концептуальных микрополей (рис.1).

Механизм когнитивной реструктуризации концептуальных единиц был также выявлен в процессе анализа деловой переписки. Примером может служить следующее рекламное письмо.

*Dear John,*

*XYZ Office Interiors wants to help your business save up to 80 % on office systems furniture. We specialize in refurbished and pre-owned name-brand workstations including Haworth, Herman Miller and Steelcase. Why pay full price for new workstations when you can get beautiful professional-quality pre-owned and refurbished systems furniture at up to 80 % off?*

*As a full service dealer we have products and services to help you design, furnish and install workstations, reception areas and conference rooms. We are networked with wholesalers and distributors throughout the U.S. to offer an extensive range of products to meet all of your needs and at a price that is guaranteed to fit your budget. And, we will personally deliver and install your office furniture for you so your project is done correctly, on-time and on-budget.*

*For a free quote, please call us today at 1-8000-000-0000 or visit us online at www.yourwebsite.com. Our website has many pictures of the office furniture we have in stock. Our website also shows our current specials. If you want an amazing deal, check out our website.*

*We also buy used workstations and office furniture. If you have office furniture you want to sell, we would love the opportunity to bid on it. We work with brokers and dealers throughout the United States and Canada who will offer you top dollar for your used office furniture. For more information, please call us at 1-800-000-0000.*

*Warmest Wishes.*

Во внутреннем фрейме ключевыми концептами являются “product”, “service”, “buy” и “sell.” «Купить – продать» – это основное действие внутреннего фрейма, которое носит конверсивный характер. «Продукт» и «услуга» – это объекты действия.

Эти концепты конкретизируются с помощью экспликации и «высветления» тех признаков, которые способствуют формированию у адресата положительной оценки самого рекламного предложения, а также деятельности компании, от имени которой написано письмо. Признаки концепта “product” выражаются в семантических структурах лексических единиц: “*beautiful”, “professional quality”, “refurbished”, “name-brand”*. Как компонентный, так и концептуальный анализ этих единиц показывают «высветление» таких признаков, как *“pleasure”, “excellent”, “high standard”, “popular”, “well-known”, “bright”, “clean”, “fresh”*).

Данный вывод был сделан на основе словарных дефиниций [7] и анализа частотных контекстуальных употреблений тех единиц, в словарных значениях которых положительная коннотация выражена недостаточно явно.

Отдельно от предыдущих следует рассматривать единицу “pre-owned”, в семантике которой потенциально содержится негативная коннотация “not new”. Однако она «затемняется», с одной стороны, вышеперечисленными положительными характеристиками, а с другой стороны, в результате «высветления» другого, количественного признака продукта – «скидка» (up to 80 % off).

Концепт “product” также конкретизируется за счет выделения его отдельных видов: “*office systems furniture”, “workstations”, “reception areas”, “conference rooms”*, то есть происходит структурирование общей категории “office furniture”. Категоризация прослеживается и в перечислении фирм-производителей – *Haworth, Herman Miller, Steelcase*.

---

[7] Oxford Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary / ed. by A.S. Hornby. 2nd rev. ed. New York : Oxford University Press, 1993. 1120 p.

Другой объект действия – “service” – уточняется с помощью количественных (цена – *top dollar*) и качественных характеристик (*correctly, on-time and on-budget*), а также выстраиванием отдельных видов услуги во временной последовательности (*design – furnish – deliver – install*).

Таким образом, анализ показывает, что упорядочение информации об объектах действия происходит посредством конкретизации признаков концептов, а кроме того, за счет таких способов концептуализации, как категоризация и универсальные концептуальные сети (качество, количество, время). Эти способы обеспечивают функционирование механизма когнитивной реструктуризации концептуальных единиц, который, в свою очередь, выводит в фокус внимания адресата необходимые характеристики концептов.

## *Список использованной литературы*


1. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры [Текст] / пер. с исп. Н.Д. Арутюновой // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 68–81.

2. Рябцева, Н.К. Язык и естественный интеллект [Текст]. – М. : Academia, 2005. – 639 с.

3. Устарханов, Р.И. Метафтонимия в английском языке (Интерпретационно-когнитивный анализ) : дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2006. – 179 с.

4. Lakoff, G. Metaphors We Live By [Текст] / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 256 p.

5. Oxford Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary [Текст] / ed. by A.S. Hornby. – 2nd rev. ed. – New York : Oxford University Press, 1993. – 1120 p.


## *References*


1. Ortega-i-Gasset, Kh. Two great metaphors [Text] // Teoriya metaphory [Theory of Metaphor]. – M. : Progress, 1990. – P. 68–81.

2. Ryabtseva, N.K. Yazyk I yestestvennuy intellect [Language and Natural Intellect]. [Text]. – M : Academia, 2005. – 639 p.

3. Ustarkhanov, R.I. Memaftonimiya v angliyskom yazyke: Interpretatsionno-Kognitivnyi analiz [Metaphtonymy in the English language (Interpretation-Cognitive Analysis]. [Text] : candidate dissertation in philology. – Pyatigorsk, 2006. – 179 p.

4. Lakoff, G. Metaphors We Live By [Text] / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 256 p.

5. Oxford Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary [Text] / ed. by A.S. Hornby. – 2nd rev. ed. – New York : Oxford University Press, 1993. – 1120 p.

# Раздел II

# Проблемы перевода в лингвосопоставительной и лингводидактической перспективах

**УДК** 81’366 +81’255.2

***Ф.А. Литвин**, д-р филол. наук*
(Орловский гос. ун-т, Орёл)

## Перевод и грамматические категории (на материале параллельных текстов): статья 3

В третьей статье анализируется функционирование перфектных форм в немецком языке на дополнительном по сравнению со статьей 2 материале, а также во французском языке на материале двух переводов, в сопоставлении с английским (в двух вариантах) и немецким языками на материале девяти переводов исходного русского текста. Привлечение дополнительного материала подтверждает и детализирует вывод о наличии общего семантического инварианта у глагольных форм, имеющих «перфектную» структуру, в сопоставляемых языках («представление референта глагола автором высказывания как соотносящегося с другим событием»). В разных языках получает разную (по «широте диапазона») интерпретацию понятие «соотнесенности», что проявляется в регулярных межъязыковых несовпадениях, включая связанные со стилем речи, в переводах идентичного исходного текста. Регулярными внутриязыковыми и межъязыковыми несовпадениями по категории таксиса подтверждается важность субъективного фактора, то есть роль интерпретации говорящим восприятия каждой данной ситуации.

*параллельные тексты, семантический инвариант «перфектности», национальные варианты, широта диапазона интерпретации, восприятие ситуации говорящим*

***F.A. Litvin**, Ph.D. (Doctor of Philology)*
(Orel State University, Orel, Russia)

## Translation and Grammatical Categories (Analysing Parallel Texts) (3)

The third part continues the analysis of the functioning of Perfect forms by adding more such texts, one in German and two in French. Those are compared with the 6 texts analysed in part 2. The new data have confirmed and specified the assertion of there being a common semantic invariant in verbal forms with a Perfect structure in the compared languages (“the speaker presenting the referent of the form as correlated with another narrated event”). The invariant is differently interpreted in various languages, with a difference in the width range of ‘correlation’, which is reflected in our material in regular mismatches of the verbal forms in translations of the same text, including mismatches linked to different styles of speech. Regular intralingual and interlingual mismatches of Perfect/non-Perfect forms reflect the importance of the subjective factor, viz. the role the speaker’s perception of the narrated event plays in the choice of forms.

*parallel texts, semantic invariant of “perfectivity”, nationally-specific variants, width of range in interpreting the invariant, the speaker’s perception of the situation*

© Литвин Ф.А., 2015

Аппетит, как известно, приходит во время еды. По мере накопления материала по «перфектности» глагольных форм автору представилось целесообразным привлечение к анализу дополнительных данных и, как следствие, изменение первоначального плана этой серии статей, изложенного в первой статье (см.: Иностранные языки в высшей школе. 2014. Вып. 3 (30)) и модифицированного во второй (см.: Иностранные языки в высшей школе. 2015. Вып. 1 (32)). В предлагаемой читателю третьей статье продолжается сопоставительное рассмотрение перфектных форм с увеличением количества анализируемых переводов на немецкий язык и привлечением двух переводов того же русского текста (глава 13 романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») на французский язык. А сопоставительный анализ представленности в этих языках грамматической категории аспекта (вида) (на том же расширенном текстовом материале) будет предметом рассмотрения в статье 4.

I. Анализ трех пар параллельных текстов (на британском и американском вариантах английского языка и немецком языке) в статье 2 дал основания считать обоснованным утверждение: а) о наличии общего семантического инварианта перфектных форм; этот инвариант можно сформулировать как «представление референта глагола автором высказывания в соотнесении с другим событием», памятуя о том, что это формулировка лингвиста-исследователя, а не воспроизведение восприятия этого инварианта участником речевого акта; б) о возможных различиях в языках по широте диапазона интерпретации этого инварианта (так, этот диапазон в немецком языке более широк, чем в английском); в) о возможности у говорящего выбора интерпретации каждой данной ситуации в рамках диапазона, характерного для данного языка (варианта). Привлечение к анализу параллельного текста на немецком языке имело целью выяснить, требуют ли полученные выводы пересмотра при расширении корпуса текстового материала.

Третий немецкий текст – перевод А. Нитцберга (под № 8 в списке «Материал для анализа»). В этом тексте 63 глагольные перфектные формы – меньше, чем в первых двух немецких переводах (90 и 91) и переводах на британский английский (81 и 70) и в том же диапазоне, что и в американском английском (69 и 61). Из этих форм 42 (67 %) совпадают с перфектными формами в двух первых переводах. Еще 11 перфектных форм (17 %) совпадают с одной из форм в первых двух переводах. А 10 перфектных форм (16 %) отличаются от форм в первых двух переводах именно своей перфектностью. Например: *(1)* : *... видели, что приходит ко мне какая-то женщина – bemerkte man natürlich, daß mich öfters eine Frau besuchte… – sahen, dass… zu mir irgendeine Frau kam… //… hat man natürlich gesehen, dass mich eine Frau besucht* или *(2) Моя возлюбленная очень изменилась… – Meine Geliebte veränderte sich sehr…* (2) *– Meine Geliebte hatte sich sehr verändert.*

При этом «чистых несовпадений» (то есть неперфектных форм, не «компенсированных» в контексте) в третьем переводе 22. Например: *(3) Вчера на Патриарших прудах вы встретились с сатаной. – Sie haben gestern … mit dem Satan gesprochen – sind sie dem Satan begegnet. – Gestern Abend… begegneten Sie Satan persönlich.* При сопоставлении первых двух переводов таких несовпадений было 24, то есть «крена» к избеганию перфектности в третьем переводе не обнаружилось. Такого рода несовпадения свидетельствуют о наличии у переводчика выбора интерпретации в рамках диапазона варьирования в данном языке – выбора спонтанного и/или отражающего общую стратегию переводчика. Ср. например, *(4) Жил историк одиноко. – Der Historiker lebte einsam…* (2) *– Doch der Historiker war ganz einsam gewesen.* С переводческой точки зрения последнее предложение – явная вольность: немецкое *doch* («однако», «все же», «но») не имеет никакого соответствия или основания в оригинале. Но перфектная форма глагола – не случайность. Это предложение – второе в рассказе Мастера Ивану о своей жизни (в этом начальном фрагменте в форме повествования в непрямой речи). И в первых трех абзацах все русские формы прошедшего времени передаются переводчиком глагольными перфектными формами, после чего (после сообщения о выигрыше ста тысяч рублей) переводчик переходит на неперфектные формы. Для нас существенно, что такой перевод воспринимается переводчиком-носителем языка как соответствующий стереотипу функционирования глагольных форм в немецком литературном языке, а потому грамматическая правильность (нормативность) переводов не подвергается сомнению.

Сопоставление перевода А. Нитцберга с переводами на варианты английского языка в сравнении с аналогичным сопоставлением первого и второго переводов на немецкий язык дало такие результаты:

Таблица 1

Немецкий – Британский вариант

| | Всего | | Настоящее время | | Прошедшее время | | «Модальные» и неличные формы | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Пер. 6, 7 | Пер. 8 | Пер. 6, 7 | Пер. 8 | Пер. 6, 7 | Пер. 8 | Пер. 6, 7 | Пер. 8 |
| Совпадение форм | 31 | 19 | 10 | 8 | 16 | 8 | 5 | 3 |
| Несовпадения по языку | 25 | 23 | 19 | 17 | 6 | 5 | – | 1 |
| «Чистых» несовпадений | 32 | 20 | 13 | 15 | 14 | 5 | 5 | – |

Таблица 2

Немецкий – Американский вариант

| | Всего | | Настоящее время | | Прошедшее время | | «Модальные» и неличные формы | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Пер. 6, 7 | Пер. 8 | Пер. 6, 7 | Пер. 8 | Пер. 6, 7 | Пер. 8 | Пер. 6, 7 | Пер. 8 |
| Совпадение форм | 28 | 22 | 8 | 5 | 14 | 13 | 6 | 4 |
| Несовпадения по языку | 23 | 28 | 17 | 20 | 5 | 7 | 1 | 1 |
| «Чистых» несовпадений | 32 | 21 | 17 | 16 | 13 | 5 | 2 | – |

Сопоставление количественных показателей вполне коррелирует, на наш взгляд, с теми нежесткими закономерностями, которые выше изложены в виде трех утверждений о механизме функционирования глагольных перфектных форм в сопоставляемых языках. То есть, проверка выводов, сделанных в статье 2, расширением текстового материала подтверждает валидность полученных результатов.

II. Сопоставительный анализ функционирования глагольных перфектных форм продолжен на материале двух переводов главы 13 романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на французский язык (№№ 9 и 10 в списке «Материал для анализа»).

Привлечение к анализу параллельных текстов на французском языке представляет интерес, в частности, потому, что система глагольных форм во французском языке имеет в лингвистической литературе разные описания. «Разнообразие концепций объясняется не только разными теоретическими установками авторов, но прежде всего многозначностью самих глагольных форм. Французский лингвист Боннар писал: “Il serait chimérique d’espérer une solution parfaite, inattaquable, au problème du classement des formes verbales” [1]. И действительно, любая существующая теория французских глагольных форм относительна: она подчеркивает лишь какие-то реальные свойства изучаемых языковых явлений» [2].

По отношению к интересующим нас формам это выражено в том, что общность структуры форм, которые мы называем перфектными, – наличие вспомогательного глагола (*avoir* или *être*) и причастия прошедшего времени (причастия II) – нечетко коррелирует во многих описаниях с общностью этих форм в плане содержания. Сама эта общность структуры достаточно наглядно представлена в традиционных описаниях. Ср., например: «Традиционная грамматика включает в систему глагола следующие 22 формы (изменения в залоге и лице не учитываются; вслед за Дамуретом и Пишоном их называют *tiroirs*):

| | | | |
|---|---|---|---|
| il fait | il a fait | il ferait | il aurait fait |
| il faisait | il avait fait | qu’il fasse | qu’il ait fait |
| il fit | il eut fait | qu’il fît | qu’il eût fait |
| il fera | il aura fait | faire | avoir fait |
| fais! | (aie fait!) | faisant | ayant fait |
| | | en faisant | fait |

[1] Было бы химерой надеяться на какое-то одно совершенное, безупречное решение проблемы классификации глагольных форм. (Перевод здесь и далее наш. – *Ф.Л.*)

[2] Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. : Добросвет, 2000. С. 138 (нумерация страниц по электронной версии). URL: http://www.takelink.ru/knigi_uchebniki/nauka_obrazovanie/95495

Эти формы делят на личные, среди которых выделяют 4 наклонения: индикатив (8 времен), subjonctif (4 времени), conditionnel (2 времени), императив (2 времени), и неличные (2 формы инфинитива, 3 формы причастия, герундий)»[3]. Вторая колонка демонстрирует несомненную общность структуры, но в какой мере эта общность отражает семантическую близость и тем самым может рассматриваться как категориальный признак и как формы во второй колонке соотносятся с формами в четвертой колонке, в имеющихся описаниях отражено нечетко.

Эта нечеткость начинается с терминологии. Термин *parfait* (от лат. *perfectum*) входит в название только одной такой формы (Plus-que-parfait). Термин «перфектные формы» в описаниях французского языка не используется, и мы пользуемся им в этом тексте как удобным технически[4].

Наиболее обсуждаемая в грамматической литературе форма с вспомогательным глаголом в форме настоящего времени называется «сложным прошедшим» (passé composé), то есть терминологически с перфектностью не связана. (В немецком языке эти две формы терминологически связаны – Perfekt и Plusquamperfekt, а остальные «закамуфлированы» римскими цифрами – Futur II, Infinitiv II, Konditionalis II, хотя в последнее время, как отмечалось в статье 1, получает распространение более унифицированная терминология – Präsensperfekt, Präteritumperfekt, Futurperfekt. Наиболее полно близость этих форм по структуре и по значению отражена в англоязычной терминологии.) При описании семантики эта форма часто рассматривается отдельно, без связи с другими формами аналогичной структуры. Так, например, в литературе часто говорится о стилистической функции именно этой формы во французском языке, и из описаний неясно, сохраняет ли она семантический инвариант перфектности, на который указывает структура формы, или он «поглощается» стилистической функцией. Ср., например: «…во французском языке аналитический перфект (passé composé) широко выступает в ряде неперфектных функций, даже в качестве повествовательного времени разговорной речи, оттесняя passé simple в сферу речи книжной»[5].

Та же неясность обнаруживается при описании категориальной системы глагола: есть ли основания рассматривать перфектные формы как план выражения грамматической категории, и если да, то как соотносится эта категория с другими грамматическими категориями глагола, в первую очередь с категорией времени? В большой мере эта неясность связана с многозначностью слова *время* (в русском языке и его аналога во французском языке). Об этом говорят многие грамматисты. Ср., например: «Термин *время* во французском языке очень неоднозначен, потому что он может обозначать понятие времени или грамматическую форму, которая это понятие выражает; в некоторых языках различают эти два смысла с помощью двух разных терминов, соответственно *time* и *tense* (английский язык), *Zeit* и *Tempus* (немецкий язык). Некоторые французские грамматисты, вслед за Дамуретом и Пишоном, называют *глагольные ячейки* (*tiroirs verbaux*) “временами глагола”. В любом случае необходимо различать эти два “времени”, потому что именуемое время и грамматическое время не обязательно совпадают. На один и тот же отрезок времени могут указывать разные глагольные времена, и наоборот – одно и то же глагольное время может помещать процесс в разные отрезки времени»[6]. А неразличение этих двух разных смыслов мешает упорядоченному описанию. И можно вполне согласиться с Б.А. Ильишом, который, обсуждая категориальный статус перфектных форм в английском языке, писал: «Проф. Смирницкий предлагал называть ее [категорию, связанную с перфектными формами] “ка-

---

[3] Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. С. 138.

[4] Сама идея «перфектности» в этих описаниях присутствует. Ср., например: «В общей лингвистике в связи с этим различаются перфект и аорист. Перфект устанавливает непосредственную связь между событием прошлого и настоящим моментом. Аорист обозначает событие в прошлом, как не связанное с настоящим моментом. Оппозиция форм passé composé/passé simple отражает различие перфектного и аористного значений». (Там же. С. 178).

[5] Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 372.

[6] Grammaire méthodique du français / M. Riegel [et al.]. Quadrige/PUF. Paris. 1re édition. 1994 ; 3e édition. 2004, février. P. 289. От себя отметим, что как термин, именующий категорию, *время* логически не имеет формы множественного числа, в отличие от обиходного *время* (= «промежуток, в который совершается что-л., последовательная смена часов, дней, лет»), которое формы множественного числа имеет – ср., например, *Времена не выбирают, В них живут и умирают*. (А. Кушнер), *Пришли иные времена. Взошли иные имена*. (Е. Евтушенко), *Время – вещь необычайно длинная, – Были времена – прошли былинные*. (В. Маяковский). А в тех грамматических описаниях, в которых одна и та же общая (философская) категория времени представлена более чем одной грамматической категорией, говорится не о «двух временах», а о «двух категориях (или подкатегориях) времени», каждая из которых имеет свое терминологическое именование (см. статью 1, с. 44). Употребление термина *время* в значении «форма глагола» в русскоязычной терминологии представляется нам результатом механического калькирования.

тегорией временнóй отнесенности” – термин не очень удачный, потому что он, похоже, возвращает нас к старому пониманию перфекта как особой разновидности времени – пониманию, которое проф. Смирницкий совершенно справедливо отвергал. Позже было предложено заменить термин “временная отнесенность” термином “соотнесенность”, преимущество которого в том, что он не содержит нежелательного термина “время”. Этот новый термин явно предпочтителен» [7].

Разумеется, речь в нашей статье не идет о поиске «одного совершенного, безупречного решения проблемы», и общность структуры не предполагает автоматически общности содержания, но проверить обоснованность и такого понимания на текстовом материале параллельных текстов представляется корректным и обещающим конкретные результаты. Соотношение совпадений (в том числе частичных) и несовпадений форм в разных переводах одного и того же текста может быть основой оценки степени семантической близости структурно аналогичных форм.

Уже первые результаты сопоставления переводов в расширенном формате содержат «информацию к размышлению»:

Таблица 3

Количество перфектных форм в переводах

| | |
|---|---|
| M. Glenny (Бр. 1) | 81 |
| H. Aplin (Бр. 2) | 70 |
| D. Burgin & K. O’Connor (Ам. 1) | 69 |
| R. Pevear & L. Volokhonsky (Ам. 2) | 61 |
| T. Reschke (Нем. 1) | 90 |
| E. Boerner (Нем. 2) | 91 |
| A. Nitzberg (Нем. 3) | 63 |
| C. Ligny (Фр. 1) | 126 |
| F. Flamant (Фр. 2) | 249 |

Внимание привлекает не только заметное количественное различие в количестве форм во французских переводах по сравнению со всеми остальными, но и кардинальное (1:2) различие перфектных форм в этих двух переводах – напомним, одного и того же текста. Анализ исходного текста показывает, что мы имеем дело со своего рода лингвистическим экспериментом, которым исследователь обязан автору текста (М.А. Булгакову). Дело в том, что глава 13 романа, которая была материалом исследования, делится на две неравные части: первая треть – это повествование (нарратив) автора («рассказ наблюдателя»), включающий диалоги действующих лиц. А вторые две трети – это повествование (нарратив) о своей жизни одного из действующих лиц (Мастера) («рассказ участника»), в основном как монолог (от первого лица), который обращен к другому действующему лицу (Ивану), включает диалоги действующих лиц этого «нарратива в нарративе» и изредка прерывается передачей монолога Мастера в форме косвенной речи («Иван узнал, что …»), описанием поведения автора монолога и его слушателя и диалогами между ними. В переводах на английский и немецкий языки эта особенность построения главы не отражалась в заметных различиях в употреблении глагольных перфектных форм. Но, учитывая бросающееся в глаза количественное различие форм и упомянутые выше утверждения в грамматической литературе о стилистической специфике некоторых перфектных форм во французском языке, мы сочли необходимым дифференцировать количественные подсчеты – с одной стороны, по «нарративу автора» (формальный признак: «Мастер – «он») и «нарративу действующего лица», (формальный признак: «Мастер – «я»); с другой стороны, по прямой и непрямой речи. Как и в статье 2, имеется в виду совпадение и несовпадение форм «по перфектности», независимо от других грамматических значений или лексического переводного эквивалента. Под «формальным» несовпадением понимается различие, сопровождаемое передачей инвариантного значения в контексте за рамками глагольного слова – лексически (в том числе заменой глагола на конверсный) и/или изменением конструкции. «Чистое» несовпадение – ничем не компенсированное, отражающее не языковые различия или техни-

[7] Ильиш Б.А. Строй современного английского языка (на английском языке). Л. : Просвещение, 1971. С. 90.

ку перевода, а разные интерпретации номинируемой ситуации, отраженные в выборе форм переводчиком. Результаты количественных подсчетов представлены в таблице 4.

Таблица 4

Перфектные формы в «паре переводов» (французский язык)

| : | Всего | Нарратив I (прямая/непрямая речь) | | | Нарратив II (прямая/непрямая речь) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Всего пар форм | 294 | 41/3 | 13/25 | 8/8 | 4/143 | –/32 | 1/16 |
| | | Наст. вр | Пр. вр. | Мод., нел. | Наст. вр | Пр. вр. | Мод., нел. |
| Совпадение | 95 | 32/2 | 7/14 | 6/5 | 3/6 | –/13 | –/7 |
| Несовпадение | 199 | 9/1 | 6/11 | 2/3 | 1/137 | –/19 | 1/9 |
| «формальное» | 32 | 4/– | 5/7 | ½ | 1/3 | –/5 | 1/3 |
| «чистое» | 162 | 4/1 | 1/4 | –/1 | –/133 | –/14 | –/4 |
| наличие vs отсутствие | 5 | 1/– | – | 1/– | –/1 | – | –/2 |

Из таблицы видно, что резкое количественное различие перфектных форм в переводах обусловлено использованием или неиспользованием перфектной формы с вспомогательным глаголом в настоящем времени: разница в 123 формы вполне сопоставима с цифрой несовпадения в переводах именно этой формы (почти исключительно несовпадения «чистого», то есть вызванного не спецификой грамматического строя языка перевода или переводческими приемами).

Что это различие вызвано не предпочтениями переводчиков, видно уже из того, что спорадически встречается в переводах либо (пусть очень редко) совпадение таких форм, либо «несовпадение наоборот»: наличие такой формы в первом переводе и ее отсутствие во втором. Ср., например: *(5) Я отделался тем, что отморозил пальцы на левой ноге. Но это вылечили. – J'en fut quitte pour avoir les doigts du pied gauche gelés. Mais on me les a guéris. – Je m'en suis tiré une gelure des orteils du pied gauche. Mais on me les a guéris.* В переводе первого предложения формы различаются по перфектности «стандартным» для нашего материала образом, а во втором совпадают. Отметим также, что в обоих переводах к перфектной форме «добавлено» местоимение *me* («мне»). *(6) И вот тогда-то, прошлою весной, случилось нечто гораздо более восхитительное, чем получение ста тысяч рублей. – Et c'est alors, au printemps dernier, qu'il m'est arrivé quelque chose de beaucoup plus admirable que de gagner cent mille roubles. – Et c'est à ce moment-là, au printemps dernier, qu'il est arrivé quelque chose de beaucoup plus exaltant que d'avoir touché cent mille roubles.* Здесь «стандартно» соотношение инфинитива во второй части предложения, а в первой части формы совпадают; отметим, что к «нестандартной» перфектной форме в первом переводе добавлено то же личное местоимение. *(7) Но внезапно наступила весна, и сквозь мутные стекла увидел я сперва голые, а затем одевающиеся в зелень кусты сирени. – Mais brusquement, le printemps est venu, et à travers les carreaux troubles, j'ai vu les branches enchevêtrées du lilas... – Mais d'un seul coup le printemps fut là et, à travers mes vitres troubles, je vis les buissons de lilas...* В обоих случаях – «чистое» «несовпадение наоборот», как и в *(8) ... на балконе завьется плющ, как обещает Прасковья Фёдоровна ... – le lierre va s'enrouler au balcon, comme l'a promis PF…// ...le balcon se garnira de lierre, à ce que m'assure PF... (9) Мне все казалось, – и я не мог от этого отделаться, – что авторы этих статей говорят не то, что они хотят сказать… – Il m'a toujours semblé – et je n'ai pas pu me défaire de cette idée – que les auteurs de ces articles ne disaient pas ce qu'ils auraient voulu dire ... // J'avais constamment l'impression – une impression dont je ne pouvais pas me défaire – que leurs auteurs ne disaient pas la chose qu'ils voulaient dire...* В этом предложении «несовпадение наоборот» касается и двух форм «сложного прошедшего», и формы косвенного наклонения. *(10) Ну, что же, оказывается, это не суждено. – Eh bien, comme vous le voyez, le sort en a décidé autrement. // Que voulez-vous: il faut croire ce n'était pas dans mon destin.* Учитывая, что оба предложения – переводы одного и того же фрагмента исходного текста, вполне можно рассматривать их соотношение как «чистое несовпадение» по перфектности.

Связь наибольших различий с перфектными формами настоящего времени вполне ожидаема: разграничение соотнесения с событием речи и событием, включающим в себя событие речи по «физическому» времени, допускает больше вариантов, чем установление предшествования одного события другому в период, предшествовавший тому, который включает событие речи. «Конечно, во всех случа-

ях употребления перфектных форм в изъявительном наклонении следует иметь в виду и то специфическое, что привносится в перфектные формы также и семантикой Present, Past или Future, и прежде всего то особое значение, которое получает форма перфекта со значением Present. Present Perfect всегда означает что-то актуальное для момента речи. Но момент речи – это особый момент, это собственно и есть "момент говорящего", когда, по удачному выражению Э. Бенвениста, говорящий "присваивает себе язык" и выражает с помощью языка свои мысли, чувства и волю. Все, что связано с семантикой форм Present, всегда "человечно", субъективно… Двойственность и противоречивость значения формы перфекта как *грамматической* формы состоит в том, что, с одной стороны, перфектная форма означает предшествование чему-то, а с другой – соотнесенность с чем-то в содержании речи. <…> момент соотнесенности с чем-то по смыслу (не всегда с последующим, иногда сама эта связь ретроспективна в содержании речи) является важнейшей чертой перфектных форм»[8]. Аналогичны описания и французского *passé composé*: «Как сложная форма, симметричная настоящему времени, сложное прошедшее выражает завершенный вид и указывает на предшествование по отношению к настоящему… оно противопоставлено имперфекту по способу представления события, происшедшего в прошлом». Но «диапазон соотнесенности» при этом значительно шире: «…когда употребляется сложное прошедшее, прошлое событие не полностью отделено от настоящего, оно рассматривается говорящим, начиная с момента его присвоения, как в некотором роде "психологически близкое" (П. Имбс).<…> В „Постороннем" А. Камю воздает должное сложному прошедшему, которое Мерсо использует в своей хронике, чтобы рассказать о событиях прошлого, которые он переживает заново, когда пишет. Сложное прошедшее "устанавливает живую связь между событием в прошлом и настоящим, в котором обнаруживается воспоминание о том событии. Эта форма глагола для того, кто рассказывает о чем-то как свидетель, как участник, и поэтому именно эту форму выберет всякий, кто хочет донести до нас событие, о котором он говорит, и соединить его с нашим настоящим"» (Э. Бенвенист)[9]. Ср. введение в перевод личного местоимения 1-го лица ед. числа в примерах *(5)* и *(6)*.

Превышение количества несовпадений в переводах зафиксировано, как видно из таблицы 4, и у перфектных форм прошедшего времени (Plus-que-parfait), а также у модальных и неличных форм, но в несопоставимых с формами «сложного прошедшего» цифрах – как абсолютных, так и сравнительных (напомним, что и в грамматических описаниях эти формы представлены как гораздо менее «проблемные», чем «сложное прошедшее»). Нельзя не отметить, что такое соотношение зафиксировано тоже только в «нарративе в нарративе».

Несовпадение у этих форм не так однородно, как у форм «сложного прошедшего». Это может быть полная аналогия: *(11) Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих! – L'amour surgit devant nous comme surgit de terre l'assassin … … et nous frappa tous deux d'un coup. // L'amour avait surgi devant nous comme un tueur surgit d'entre les pavés … et nous avait frappé tous les deux.*. Или аналогичное соотношение в рамках предложения или цепочки предложений: *(12) Да, любовь поразила нас мгновенно. Я это знал в тот же день уже, через час, когда мы оказались, не замечая города, у кремлевской стены на набережной. – Oui, l'amour nous frappa comme l'éclaire. Je le sus le jour même, une heure plus tard, quand nous nous retrouvâmes, sans avoir vu aucune des rues où nous étions passés, sur les quais … – Oui, l'amour nous avait frappés instantanément. J'ai su cela le même jour, une heure plus tard, quand nous nous sommes retrouvés, sans rien voir de la ville, sur le quai…* Переводы глагольной формы в первом предложении не совпадают так же, как большинство форм «сложного прошедшего». В следующем за ним предложении это уже формы самогó «сложного прошедшего», тогда как инфинитив глагола *voir* в первом («неперфектном») переводе – в перфектной форме, а во втором – в неперфектной. А глагольная форма с Plus-que-parfait вставлена первым переводчиком как «поясняющая» и аналога во втором переводе (как и в исходном тексте) не имеет. В некоторых случаях несовпадение явно связано с разным *способом представления* соотнесенности двух действий: *(13) Я открыл оконца и сидел во второй, совсем малюсенькой комнате,… – J'ouvris mes petites fenêtres,*

---

[8] Штелинг Д.А. Категория перфект – неперфект и грамматика текста // Иностранные языки в школе. М., 1975. № 5. С. 14–15.

[9] Grammaire méthodique du français. P. 301, 303. Такое употребление отражает общее для многих европейских языков явление «исторического настоящего» (*praesens historicum*), которое «часто связано с особой живостью и наглядностью изложения» [ЛЭС, с. 323].

*et m'instellai dans la seconde pièce… // J'avais ouvert mes petites fenêtres et je me tenais dans ma seconde pièce…*, где предшествование первого действия второму следует из их последовательности в тексте, а во втором передано еще и формой глагола *ouvrir*. Или: *(14) Она входила в калитку один раз, а биений сердца до этого я испытывал не менее десяти. – … mais auparavant … mon cœur avait battu au moins dix fois. /… mais mon cœur … sautait bien au moins dix fois avant la bonne*, где предшествование выражено лексически – в первом переводе наречием, а во втором – обстоятельственным словосочетанием, но в первом переводе дублировано еще и в глагольной форме.

Соотношение совпадений и несовпадений перфектных форм в «паре» «французский язык» резко отличается от такого соотношения в двух англоязычных «парах» и немецкой «тройке».

Таблица 5

Соотношение совпадений и несовпадений по языкам (вариантам)

| | Фр. (нар. I) | Фр. (нар. II) | Нем. | Амер. вар. | Бр. вариант |
|---|---|---|---|---|---|
| Совпадение | 66 (в 2,06 раза) | 29 | 71 (в 1,6 раза) | 44 (в 1,26 раза) | 43 |
| Несовпадение | 32 | 167 (в 5,76 раз) | 44 | 35 | 53 (1,2 раза) |
| Из них «чистых» | 11 (34 %) | 151 (90 %) | 24 (55 %) | 19 (54 %) | 28 (53 %) |

Наличие во французском «нарративе II» совпадения форм настоящего времени (17 % от общего количества этих форм) объясняется присутствием в этом нарративе прямой речи, а также не всегда четким различением этих двух нарративов. Так, фрагмент, из которого извлечен пример *(5)*, есть, с одной стороны, логическое завершение рассказа Мастера, а с другой – ответ на реплику Ивана (*Но вы можете выздороветь...*), то есть часть «нарратива автора»: «технически» они разделены только внутриабзацной фразой *Да, так на чем, бишь, я остановился?*

Такое соотношение форм, естественно, отражается и при сопоставлении с англоязычными «парами» и немецкой «тройкой».

Таблица 6

Соотношение совпадений и несовпадений в межъязыковых парах

| | | Фр. – Нем. | | Фр. – Амер. | | Фр. – Брит. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Фр. I | Фр. II | Фр. I | Фр. II | Фр. I | Фр. II |
| Совпадение | Наст. время | 15 | 5 | 9 | 1 | 9 | 5 |
| | Прош. время | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 3 |
| | Мод. и нелич. | 2 | 6 | 1 | 5 | 1 | 6 |
| Частичное совпадение | Наст. время | 19 | 127 | 11 | 128 | 13 | 127 |
| | Прош. время | 10 | 14 | 15 | 14 | 19 | 14 |
| | Мод. и нелич. | 6 | 7 | 4 | 8 | 6 | 7 |
| Совпадение несовпадений | Наст. время | 5 | 3 | – | – | – | 3 |
| | Прош. время | 5 | 5 | 8 | 5 | 6 | 5 |
| | Мод. и нелич. | 1 | 2 | 4 | – | 2 | 2 |
| Несовпадение по языкам | Наст. время | 1 | 2 | 20 | 5 | 15 | 2 |
| | Прош. время | 5 | 1 | 7 | 2 | 4 | 1 |
| | Мод. и нелич. | 1 | – | 4 | 2 | 4 | – |

Представляется, что результаты сопоставления функционирования перфектных форм в английском, немецком и французском языках на материале параллельных текстов могут быть интерпретированы так:

1. Идентичность структуры этих форм и их регулярное противопоставление в системе языка формам, отличающимся от них только по «перфектности», свидетельствует о категориальном статусе этих форм в грамматическом описании и наличии у них общего семантического инварианта. Оптимальной формулировкой этого инварианта мы считаем такую, которая выделяет дифференциальный признак, позволяющий отличить эту категорию от всех других глагольных категорий, получающих выражение

глагольными формами. В качестве основы такой формулировки можно использовать описание содержания глагольных категорий у Р. Якобсона [10]: оно построено на плане содержания категории, рассматриваемом на дедуктивной основе, а способы выражения этого содержания в его статье упоминаются в иллюстрациях на материале отдельных языков и в третьей части («Грамматические концепты русского глагола»). Дифференциальным признаком содержания категории таксиса, по Р. Якобсону, является соотнесение/несоотнесение обозначаемого формой события с другим событием такой же природы и несоотнесение с событием речи, что отличает эту категорию от смежных с ней на схеме категорий аспекта и времени. При этом основание соотнесения/несоотнесения никак не ограничивается. Ср.: «Неизменным, устойчивым, “инвариантным” значением перфектной формы является репрезентация сообщаемого явления в ограниченном периоде и соотнесенность явления с каким-то моментом в речи, но внутри этого “временного пространства” сообщаемый факт может репрезентироваться различно…» [11]. «Формально некоторая семантическая зона, функциональный потенциал универсального грамматического интеграла в конкретном языке проявляется через разноуровневые средства в рамках комплекса. Например, сфера перфектности выражается в целой гамме типов в пределах единого континуума с общей семантикой» [12]. Добавим, что «гамма типов» представляет не только континуум средств выражения, но и широкий диапазон интерпретаций [13].

2. В каждом языке представление категории таксиса варьируется не только по способам ее выражения, но и по интерпретации ее семантического инварианта, основания соотнесенности сообщаемых событий. Именно такого рода различия обнаружились при сопоставлении идентичных по содержанию параллельных текстов в нашем материале. Так, в английских текстах категорически (в обоих смыслах) не употребляется перфектная форма настоящего времени при наличии в контексте лексического указания на предыдущий год, месяц, день, а часто и время суток, в отличие от немецкого и французского языков [14]. Привлечение материала французского языка дает основание подтвердить не только наличие в сопоставляемых языках семантического инварианта перфектных форм, но и бóльшую, чем в немецком и тем более в английском языках, широту диапазона варьирования этого инварианта во французском языке. Прагматические (метасемиотические, стилистические) различия в функционировании этих форм предстают как результат такого варьирования.

3. Когда в момент речи «говорящий присваивает себе язык», он делает это для того, чтобы с помощью языка выразить свои мысли и чувства и *свое видение* того, о чем он говорит. Грамматические категории делают выражение их значения обязательными, но обязательность эта означает *необходи-*

---

[10] Jakobson Roman. Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb // Selected Writings. 1971. V. 2. P. 130–148.

[11] Штелинг Д.А. Указ. соч. С. 13–14.

[12] Кашкин В.Б. Взаимная дополнительность языков и универсальность // Urbi et Academiae Граду и научному сообществу : науч.-практ. журн. СПб. : АЛЕФ-ПРЕСС, 2012. № 1 (3). С. 82.

[13] Интерпретация семантической специфики категории таксиса как «выражение хронологических отношений одновременности, предшествования и следования», которые могут быть единственными или «фоновыми, сопровождающими другие основные значения логической обусловленности (причины, условия, уступки, цели и т.п.), образуя вместе с ними один кластер» [Храковский В.С. Таксис: семантика, синтаксис, типология // Типология таксисных конструкций / отв. ред. В.С. Храковский. М. : Знак, 2009. С. 13] основана не на формулировке Р. Якобсоном дифференциального признака категории (соотнесенность обозначаемого события с другим таким же событием, которая может быть и хронологической), а на описании возможных способов ее выражения в отдельных языках. Грамматичность категории не вызывает сомнений: «Если конкретные таксисные значения маркируются с помощью тех или иных специализированных глагольных форм, то в этом, и только в этом случае можно говорить о таксисе как о нешифтерной грамматической категории глагола…» [Там же. С. 20–21]. Ее статус как морфологической (выражаемой «аналитической формой») в некоторых описаниях (особенно в английском языке) подвергается сомнению, но если это не морфология, то не «большой синтаксис» (синтаксис предложения), как у «конструкций», а «малый синтаксис» (синтаксис словосочетания).

[14] Эти нормативные интерпретации в каждом языке исторически изменчивы. Ср., например: «Латинский перфект, из которого развилось французское простое прошедшее, несмотря на свое название, имел общее значение действия в прошлом. Утвердившаяся в народной латыни аналитическая форма habeo scriptum (→j’ai écrit) начала выражать перфектное значение, вследствие чего простой перфект приобрел постепенно лишь аористное значение. Однако сложное прошедшее расширило рамки своего употребления, вторгаясь в зону простого прошедшего. Конкуренция между этими временами привела к установлению в XVI–XVII вв. “правила 24 часов”: *PC* употреблялось с обстоятельствами aujourd’hui, maintenant, ce jour-ci, jusqu’ici, тогда как *PS* со словами hier, jadis, la veille, l’autre jour, ce jour-là, jusqu’alors, le lendemain. Однако и это правило не закрепилось, ибо passé composé стало обозначать любые связанные с моментом речи события, независимо от времени их совершения, тогда как passé simple стало использоваться в исторических повествованиях. Так к основной оппозиции добавилась другая, касающаяся стиля и формы речи.» [Гак, с. 178].

*мость выбора* формы, а *сам выбор* есть результат осмысления говорящим той ситуации, о которой он сообщает слушателю. Именно эта свобода выбора формы говорящим делает возможным несовпадение разных форм в идентичных по содержанию текстах: использование форм и в «нарративе I», и в «нарративе II» во французских переводах нормативно и в рамках нормы отражает восприятие ситуации говорящим [15].

## *Список использованной литературы*


1. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка [Текст]. – М. : Добросвет, 2000. – 413 с.

2. Ильиш, Б.А. . Строй современного английского языка (на английском языке) [Текст]. – Л. : Просвещение, 1971. – 366 с.

3. Кашкин, В.Б. Взаимная дополнительность языков и универсальность [Текст] // Urbi et Academiae Граду и научному сообществу: науч.-практ. журн. – СПб. : АЛЕФ-ПРЕСС, 2012. – № 1 (3). – С. 78–84.

4. ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

5. Храковский, В.С. Таксис: семантика, синтаксис, типология [Текст] // Типология таксисных конструкций / отв. ред. В.С. Храковский. – М. : Знак, 2009. – С. 11–113.

6. Штелинг, Д.А. Категория перфект – неперфект и грамматика текста [Текст] // Иностранные языки в школе. – М., 1975. – № 5. – С. 8–18.

7. Jakobson, Roman. Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb [Текст] // Selected Writings. – 1971. – V. 2. – P. 130–148.

8. Riegel, M. Grammaire méthodique du français [Текст] / M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul. – Paris : Quadrige/PUF. – 1re édition : 1994 ; 3e édition. – 2004. – février. – 646 p.


## *References*


1. Gak, V.G. *Teoreticheskaya grammatika frantsuzskogo yazyka* [Theoretical Grammar of the French Language] [Text]. – Moscow : Dobrosvet, 2000. – 413 p. (in Russian).

2. Ilyish, B.A. *Stroy sovremennogo angliyskogo yazyka* (na angliyskom yazyke) [The Structure of Modern English] [Text]. – Leningrad : Prosveshcheniye, 1971. – 366 p. (in English).

3. Kashkin, V.B. Reciprocal Complementarity of Languages and Universality [Text] // *Urbi et Academiae* : Theoretical-Practical Journal. – St. Petersburg : ALEF-Press, 2012. – № 1 (3). – P. 78–84.

4. *LES – Lingvisticheskiy entsyklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary] [Text] / ed. by V.N. Yartseva. – M. : Sov. Entsyklopediya, 1990. – 685 p.

5. Khrakovskiy, V.S. Taxis, Semantics, Syntax, Typology [Text] // *Tipologiya taksisnykh konstruktsiy* [Typology of Taxis Constructions] / ed. by V.S. Khrakovskiy. – Moscow : Znak, 2009. – P. 11–113.

6. Shteling, D.A. The Category of Perfect/Non-Perfect and the Grammar of the Text [Text] // *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School]. – Moscow, 1975. – № 5. – P. 8–18.

7. Jakobson, Roman. Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb [Text] // Selected Writings. – 1971. – V. 2. – P. 130–148.

8. Riegel, M. Grammaire méthodique du français [Text] / M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul. – Paris : Quadrige/PUF. – 1re édition. – 1994 ; 3e édition. – 2004. – février. – 646 p.


## *Материал для анализа*


1. Булгаков, М.А. Мастер и Маргарита [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:/modernlib.ru/books/bulgakov_mihail_afanasevich/master_i_margarita


---

[15] Свобода выбора говорящим грамматических форм и конструкций наглядно демонстрируется диалогом в одном из романов русского классика: «– …Если кто на французском диалекте хочет вопрос такой поставить: "Что, мол, это такое?" – должон он сказать: "Кесе-кесе-кесе-ля?" – Точно так. – А может он тоже сказать так: кесе-кесе-ля? – Может. – И просто: кесе-ля? – И так может. – И все это – едино будет? – Да.» (Тургенев И.С. Новь. Гл. XIX).

2. Bulgakov, Mikhail. The Master and Margarita [Text] / Translated from the Russian by Michael Glenny. – New York ; London ; Toronto : Everyman's Library, 1992.

3. Bulgakov, Mikhail. The Master and Margarita [Text] / English translation and notes by Hugh Aplin. – One World Classics, 2008.

4. Bulgakov, Mikhail. The Master and Margarita [Text] / Translated by Diana Burgin & Katherine Tiernan O'Connor. Annotation & Afterword by Ellendea Proffer. – London : Picador, 1997.

5. Bulgakov, Mikhail. The Master and Margarita [Text] / Translated by Richard Pevear, Larissa Volokhonsky. – London : Penguin Books, 2007.

6. Bulgakow, Michail. Der Meister und Margarita [Text] / Aus dem Russischen von Thomas Reschke. – 15. Auflage. – Berlin : Sammlung Luchterhand, 1994.

7. Bulgakow, Michail. Der Meister und Margarita [Text] / Übersetzung Eric Boerner. – Nordestedt : Books on demand GmbH, 2012.

8. Bulgakow, Michail. Meister und Margarita [Text] / Aus dem Russischen übertragen und kommentiert von Alexander Nitzberg. – 3. Auflage. – Berlin : Galiani, 2013.

9. Boulgakov, Michaïl. Le Maître et Marguerite [Text] / Traduit du russe par Claude Ligny. – Villeneuve-d'Ascq : Pavillons poche Robert Laffont, 2012 (Traduction française. Éditions Robert Laffont. – Paris : S.A. – ALAP, 1968, 2012).

10. Boulgakov, Michaïl. Le Maître et Marguerite [Text] / Texte presenté, traduit et annoté par Françoise Flamant. – Gallimard (Éditions Gallimard, 2004, pour la traduction française; 2004 et 2011 pour la préface et le dossier).

**УДК** 81'42 +81'255.4+378

***Е.Л. Марьяновская**, канд. пед. наук*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань)

# Подводя итоги: как и зачем читать притчи Р. Киплинга

В статье предпринята попытка обобщить результаты многолетней работы над притчами Р. Киплинга «Послушайте, как это было» с целью показать, что произведения писателя представляют собой благодатный материал для обучения чтению и художественному переводу. Автор статьи, рассматривая сборник притч как единое целое, показывает, из чего складывается уникальная манера письма Р. Киплинга и какова природа переводческих трудностей, обусловленных индивидуальным стилем, а также предлагает некоторые способы их преодоления.

*авторская манера письма, сборник Р. Киплинга «Послушайте, как это было», анализ в процессе перевода, переводческие трудности, контекстообразующая функция слова*

***Maryanovskaya, Elena**, Ph.D. (Language Teaching Methodology)*
(RSU named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia)

## Summing Up: Reasons for, and Approaches to, Reading R. Kipling's Stories

The author of the article sums up the results of the long-term research devoted to R. Kipling's "Just So Stories". The results of the research prove that the collection of stories can be effectively used as material for reading with a purpose and for teaching translation of fiction. The paper shows that the collection of stories should be viewed

© Марьяновская Е.Л., 2015

as entity that reveals the author's unique manner of writing, which determines the nature of a translation challenge typical of the collection and suggests the ways to overcome them.

*the author's manner of writing, R. Kipling's collection "Just So Stories", analysis during translation, translation challenges, context-building function of a word*

На протяжении нескольких лет творчество Р. Киплинга являлось объектом нашего исследования. Как показывает опыт преподавания на специальных факультетах вузов, произведения Р. Киплинга представляют собой благодатный материал для обучения чтению и художественному переводу. Именно в этих двух направлениях его произведения, которые входят в сборник «Послушайте, как это было» ("Just so stories"), рассматривались на занятиях по так называемому домашнему чтению и художественному переводу.

Многокомпонентный состав притч Р. Киплинга [1] дал возможность исследовать связи между произведениями, входящими в сборник, и связи между компонентами внутри каждого произведения.

Тот факт, что нам самим пришлось переводить сборник притч «Послушайте, как это было», плодотворно сказался на обучении переводу, так как именно многокомпонентный состав текста и исследование последовательности притч дают возможность осуществлять одновременно предпереводческий анализ, анализ в процессе перевода и постпереводческий анализ каждого отдельного многосоставного произведения.

Так, например, при исследовании первой притчи в сборнике «Как у Кита появилась решетка в глотке» выводы, сделанные в результате предпереводческого анализа, позволили определить трудности, связанные с формой и содержанием произведения: это, прежде всего, многослойность фоновых знаний, которая определяет отбор лексики (рифмованные названия рыб (the starfish and the garfish…), рифмующиеся глаголы, характеризующие поведение Моряка в чреве Кита (and he hit and he bit, and he leaped and he creeped…), перечисление железнодорожных станций ("Change here for Winchester, Ashuelot, Nashua, Keene, and stations on the *Fitch*burg Road" и т.д.), синтаксические структуры (and *on* a raft, *in* the middle of the sea, *with* nothing to wear; you must *not* forget the suspenders, Best Beloved), а также стилистические приемы (многочисленные случаи аллитерации (and the mackereel and the pickereel, and the really truly twirly-whirly eel), упомянутые выше рифмовки, рефрены-повторы (O my Best Beloved, a man of infinite-resource-and-sagacity, you must *not* forget the suspenders), графоны ('Stute Fish, Hi-ber-ni-an, – so!).

Анализ в процессе перевода позволил установить, что все компоненты в притче о Ките представляют собой некую цепь последствий, вызванных обжорством Кита (смертный грех), наказанием (решетка в глотке), гневом (бурная реакция Кита) и, наконец, примирением ("The Whale never found the little 'Stute Fish till he got over his temper, and then they became good friends again". – «Кит так и не мог найти хитренькую рыбку-тихоню, пока у него не прошел гнев, а затем они стали лучшими друзьями» (пер. Я.М. Колкера)). Когезия и когерентность обеспечивается при этом наличием двух рефренов-повторов, упомянутых выше (a man of infinite-resource-and-sagacity, you must *not* forget the suspenders). Они не только цементируют дискурс, но и выполняют различные функцию поддержания эмоционального напряжения, которое увеличивается за счет кумулятивного эффекта, связанного с накоплением имплицируемых смыслов. А импликативный смысл рефрена может проявляться в лингвистическом и прагматическом контекстах. В данном случае постоянное смещение сильной доли (you must *not* forget the suspenders; which you *must* not forget; his suspenders, which you must *not* forget…) создает уникальный ритм притчи, за счет которого Р. Киплинг реализует значение слова "suspenders" и образ подтяжек [2] на протяжении всего текста. Слово и образ оказываются эквивалентными тексту, поскольку индуцируют в себе коннотативные и ассоциативные семы, «чтобы соответствовать тематическим координатам текста; структура текста воспроизводится в структуре слова» [3]. Получается, что слово и образ в притче многомерны, и слово проявляет себя как пучок взаимопроникающих смыслов, при этом в каждом сло-

---

[1] Колкер Я.М. Поэзия и проза художественного перевода. М. : Гуманитарий, 2014. С. 419.

[2] Этимологически существительное "suspenders" восходит к лат. *suspendere* (подвешивать, вешать) и праиндоевр. (s) pen(d) (тянуть), так же как и "suspense" (неизвестность, напряжение) и глагол "depend".

[3] Золян С.Т., Лотман М.Ю. Исследования в области семантической поэтики акмеизма. Таллин : Изд-во Таллин. ун-та, 2012. С. 53, 67.

ве заложен потенциал развертывания в текст[4]. Данный закон действует во всех последующих притчах и является стержнеобразующим.

Но все сделанные выводы приобрели необходимый для обучения вид лишь после того, как были начаты чтение, переводческий анализ и перевод второй притчи о Верблюде, когда к чертам, характеризующим Кита как персонажа, справедливо наказанного за свою чрезмерную жадность, прибавились черты персонажа (Верблюда), наказанного за свое чрезмерное тщеславие и лень.

…he did not want to work; and besides, he was a Howler himself (…он никак не хотел работать, и был он, на самом деле, большим Занудой…)[5]; …most 'scruciating idle (просто невыносимый лентяй); …he said it than he saw his back, that he was so proud of… (Но не успел он это сказать и посмотреть на свою спину, которой он так гордился…); The Camel is too busy looking at his own beautiful self… (Верблюд же очень занят, он любуется своим отражением в луже).

Вторая притча о Верблюде композиционно строится по той же модели, что и первая, «Как у кита появилась решетка в глотке», – это ответ на вопрос маленького любознательного читателя. Древние легенды и мифы – индийские, персидские, арабские, греческие, китайские, африканские, индейские, с которыми Р. Киплинг был знаком с детства, – рассказывались именно по такой модели[6]. Место действия уже не Море, а Суша (точнее, Пустыня), а находчивого Моряка сменяет мудрый Джинн, который и будет вершить наказание.

На первый взгляд может показаться, что в этой притче переводчику придется иметь дело с теми же переводческими трудностями, что и в притче о Ките. В произведении о Верблюде Р. Киплинг также продолжает использовать рефрены (*most 'scruciating idle* – просто невыносимый лентяй, *with the world so new-and-all* – когда мир был таким молодым-молодым и так далее), перечисления вместе с многосоюзием (*So he ate sticks and thorns and tamarisks and milkweed and prickles*… – ел он и ветки, и колючки, и тамариск, и молочай, и иголки…, *…and they held a palaver, and an indaba, and a punchayet, and a pow-wow on the edge of the Desert*…» – Они отправились на самый край Пустыни, чтобы обсудить, что им делать, и стали совещаться и препираться, и ворчать, и ругаться…), синтаксические повторы (*Presently the Horse came to him*… – Как-то утром в понедельник к Верблюду пришел Конь…, *Presently the Dog came to him*... – Вскоре к Верблюду пришел Пес..., Presently the Ox came to him… – Потом пришел к Верблюду Бык…), которые обеспечивают ритмичность и цикличность повествования.

Однако в притче о Верблюде появляется рефрен, который определяет и форму, и содержание произведения. С одной стороны, рефрен *Humph!* выражает отношение к окружающему миру и настроение главного персонажа, а также отказ выполнять приказ, просьбу и желание настоять на своем. С другой стороны, *Humph!* превращается в "hump" и становится ключевым словом притчи: *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)* – 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).

Наконец, анализ в процессе перевода[7] показал, что в притче о Верблюде элементы, сопровождающие саму притчу, гораздо более эксплицитно раскрывают характер, чем это проявлялось в исследовании компонентов предыдущего произведения. В притче о Верблюде все компоненты последовательно направлены на реализацию основного замысла-назидания (ведь притчи – это, по определению, назидания), сформулированного в стихе.

---

[4] Золян С.Т., Лотман М.Ю. Исследования в области семантической поэтики акмеизма. С. 53, 66.

[5] Здесь и далее перевод наш. – *Е.М.*

[6] Марьяновская Е.Л. Предпереводческий анализ как инструмент обучения художественному переводу. Рязань, 2015. С. 60.

[7] Анализ текста в процессе перевода предполагает интерпретацию текста как высказывания, которая включает последовательную интерпретацию каждого коммуникативно значимого контекста, где каждое слово имеет свое место и определенную коммуникативную роль. В этом виде анализа доминируют лингвистическая и филологическая трактовки использования языковых единиц, и текст представляется как кумуляция взаимозависимых смыслов, реализующихся в художественных образах (Марьяновская Е.Л. Предпереводческий анализ как инструмент обучения художественному переводу. Рязань, 2015. С. 4).

| | |
|---|---|
| Kiddies and grown-ups too-oo-oo,<br>If we haven't enough to do-oo-oo,<br>We get the hump –… | Дети и взрослые то-о-о-же,<br>Если жить без работы мо-о-о-жем,<br>Получаем горб…<br>(*пер. Я.М. Колкера*) |

И в то же время форма стихотворения, напоминающая детскую песенку, поддерживает главную мысль, которую Р. Киплинг предлагает имплицитно, – работа должна приносить радость. Так, писатель не пугает, а дает читателю утешение.

Взаимосвязанность уроков на протяжении всего сборника представляет методически обусловленный материал для так называемого “reading with a purpose” – чтения ради перевода и глубинного проникновения в замысел автора, что дает гораздо больше, чем просто лингвистический анализ. Данное чтение профессионально направленное, поскольку показывает необходимость передачи художественного образа при переводе. Если для студента-филолога достаточно выяснить средства создания художественного образа и интерпретировать замысел автора, то переводчику придется иметь дело еще и с адаптацией и доместикацией художественного образа к родной культуре, что не сводится к пониманию отдельных реалий. Это связано с пониманием всего текста и с принятием решения о том, что можно потерять, а что обязательно нужно сохранить или адекватно компенсировать.

Кроме того, проникновение в замысел автора является для переводчика лишь промежуточной целью. Следующим становится воссоздание процесса порождения замысла автора для того, чтобы «врасти в новую и каждый раз уникальную систему передачи опыта, фактического и эмоционального», а затем, перевоплотившись в автора, «воссоздать однажды переданный опыт новой системой выразительных средств и на языке иной культуры» [8]. Ведь любой текст при переводе подвергается трансформации и может даже приобрести другое звучание, так как перевод – это такая интерпретация, при которой автор должен заговорить на языке перевода.

Поэтому сам материал в ходе исследования и определения его места в подготовке переводчика-профессионала прекрасно сочетает в себе обучение не только различным видам анализа и проникновению в замысел, но текстуальной и контекстуальной функции слова.

Слово в тексте – как единица структуры текста, с одной стороны, подчинено задачам создания образа и в этом смысле не имеет самостоятельности, с другой стороны, становится единицей, вокруг которой строится контекст, и является контекстообразующим стержнем. И здесь можно использовать метафору, предложенную С.Т. Золяном о кристаллической решетке текста [9], образуемой словами-кристаллами и разрастающимися за счет приращения смыслов.

Это уже указанное выше слово «подтяжки» или, например, образ прыгающего Кенгуру из притчи «Песнь о Старине Кенгуру», передающий метаморфозы, происходящие с ним:

| | |
|---|---|
| For he hopped like a cricket; like a pea in a saucepan; or a new rubber ball on a nursery floor. | Он прыгал, как сверчок, как горошина на сковородке, как резиновый мяч на полу в детской (*пер. Я.М. Колкера*). |
| He hopped through the Flinders; he hopped through the Cinders; he hopped through the deserts in the middle of Australia. He hopped like a Kangaroo. | И жаль, не видали вы, как в пустынях Австралии, посредине Австралии, где повсеместно жгут уголь древесный, он прыгал, как Кенгуру (*пер. Я.М. Колкера*). |

Получается, что слово приобретает определенную самостоятельность, которой у него не было в описательных контекстах, где слово подчиняется тексту и сюжету, и именно в процессе предпереводческого анализа и анализа в процессе перевода можно обучать текстуальному и контекстуальному значению данной единицы структуры текста и проиллюстрировать вышеупомянутый стержнеобразующий закон и контекстообразующую функцию слова.

---

[8] Колкер Я.М. Поэзия и проза художественного перевода. С. 61.

[9] Золян С.Т., Лотман М.Ю. Исследования в области семантической поэтики акмеизма. С. 91, 92.

Наконец, работая над притчами Р. Киплинга, удалось создать целую типологию переводческих трудностей и способы их преодоления. Это может стать предметом особой программы для студентов, так как такое разнообразие сложностей редко можно встретить у одного автора. Проблемы связаны как с языковой организацией притч, так и с содержательной.

В языковом плане это трудности с ономатопеей и многочисленными случаями аллитерации, синтаксиса и словотворчества писателя. Подбор лексики осложнен еще и тем, что Р. Киплинг выдумывает слова и для создания образной системы, и для создания своеобразного ритма, который достигается за счет авторских окказионализмов ("stripy, *speckly, patchy-blatchy* shadows" – «и была кругом тень, которая через листву деревьев причудливо падала то полосочками, то пятнышками, то веснушками-конопушками…»; "*slippery-slidy* shadows" – «тени от деревьев постоянно падали на них то полосочками, то крапинками» и т.д.).

В притче о Слоненке Р. Киплинг управляет словами, как верными слугами, открывая скрытый в них смысл. И перед переводчиком стоит сложная задача – во что бы то ни стало сохранить это или компенсировать, поскольку в притче форма делает содержание более ярким:

– речь главного героя, очень вежливого маленького Слоненка:

| | |
|---|---|
| …'Scuse me,' said the Elephant's Child, 'but I should not like it at all'. | … – Простите, пожалуйста, – сказал Слоненок, – но мне бы это совсем не понравилось (пер. наш. – *Е. М.*); |

– его произношение, когда он пытается говорить и освободить свой хобот из пасти Крокодила:

| | |
|---|---|
| …and he said, speaking through his nose, like this, 'Led go! You are hurtig be!' | … и он сказал в нос, вот так:<br>– Одбусдиде бедя, вы делаеде бде больно! (пер. наш. – *Е. М.*); |

– витиеватая речь Питона, который, скручиваясь в морской узел, так же сложно «сплетает» свои мысли:

| | |
|---|---|
| 'Rash and inexperienced traveller, we will now seriously devote ourselves to a little high tension, because if we do not, it is my impression that yonder self-propelling man-of-war with the armour-plated upper deck' (and by this, O Best Beloved, he meant the Crocodile), 'will permanently vitiate your future career'. | Безрассудный и неопытный путешественник, нам сейчас придется немножечко напрячься, потому что, если мы этого не сделаем, то, я полагаю, что вон тот самоходный линкор с обшитой броней верхней палубой, – (а он имел в виду Крокодила, о, моя Самая-Самая), – навсегда испортит твое будущее (пер. наш. – *Е. М.*); |

– впервые используемый в притче прием, к которому Киплинг будет прибегать в последующих притчах: описательное имя, строящееся на манер индейских легенд, "the Bi-Coloured-Python-Rock-Snake" (Пятнистый Питон, Ужасный Удав), где все уточнения стоят в препозиции, а не в постпозиции, как в предыдущих притчах (a man of infinite-resource-and-sagacity);

– многочисленные случаи аллитерации ("the great grey-green, greasy Limpopo River" – «великая серо-зеленая и мутно-унылая река Лимпопо») и звукоподражания, представляющего собой сдвоенные рифмованные прилагательные-синонимы, либо прилагательные, придуманные автором для большей выразительности образа (*with his scalesome, flailsome tail* – своим хвостом как хлыстом; *the greeny-crackly kind* – таких зеленоватых и похрустывающих; *the Crocodile's musky, tusky mouth* – клыкастая-зубастая крокодиловая пасть; *a cool schloopy-sloshy mud-cap* – прохладная шапочка из ила, эдакая шлепка-нашлепка).

Наконец, игра слов часто приобретает в притчах Р. Киплинга ключевое значение, и нужно обладать переводческой изобретательностью, чтобы ее передать, то есть так же, как и в оригинале, обыграть, например, оба значения сочетания "to go into spots" в притче «Как у Леопарда появились пятна» – «уйти в другие места» и «пойти пятнами»:

| | |
|---|---|
| Then said Baviaan, ‘The game has gone into other spots; and my advice to you, Leopard, is to go into other spots as soon as you can… | И сказал, наконец, Павиан:<br>– Дичь ушла в другие места, и это неспроста; и мой совет тебе, Леопард, искать эти места, черные места и желтые места, и там ты сможешь спрятаться весь, от головы до кончика хвоста. |
| You take Baviaan’s advice too. He told you to go into spots. | И ты тоже последуй совету Павиана. Он велел тебе искать другие места (пер. наш. – *Е. М.*). |

В плане содержательной организации притч следует говорить об уникальных средствах когезии (тонкие переходы в смысловой импликации повторов, ритмизованные обобщения в конце притч непосредственно перед стихом) и о возможности обучения лингвистической догадке, которая особенно ярко используется в притчах о Тэффи, для того, чтобы внешне и внутренне организовать необходимый образ.

| | |
|---|---|
| ‘It’s a noise just the same. It’s the noise a snake makes, Daddy, when it is thinking and doesn’t want to be disturbed. Let’s make the ssh-noise a snake. Will this do?’<br>And she drew this (7).<br> <br>7 | Все равно, это звук. Это звук, который издает змея, папа, когда она думает и не хочет, чтобы ее беспокоили. Давай нарисуем звук «сш-ш» как змею. Пойдет?<br>И она нарисовала вот это (7) (пер. наш. – *Е.М.*).<br> <br>7 |

Получается, что дилогия о Тэффи и Тегумаи посвящена способам кодирования опыта лингвистическими знаками, что необходимо сохранить в переводе.

Именно это произведение показывает, насколько важно взаимопонимание на разных уровнях: между отцом и дочерью, в семье; и то, что бывает, когда люди не понимают друг друга. Это некоторая досада по поводу разрушения Вавилонской башни, потому что, в сущности, данные притчи повествуют об особой важности лингвистических исследований и работы переводчика, в частности: “…and when we shall be able to read as well as to write, and then we shall always say exactly what we mean without any mistakes” («…и когда мы сможем не только писать, но и читать, и тогда мы сможем безошибочно понимать, что мы имели в виду»), “...the next time you write a picture-letter, you’d better send a man who can talk our language with it, to explain what it means” («…в следующий раз, когда ты будешь писать письмо-рисунок, ты, пожалуйста, отправляй с ним человека, который знает наш язык, чтобы объяснить, что оно означает»). А еще рассматриваемые притчи о том, что работа переводчика может показаться делом, не угодным Богу, который наказал людей непониманием. Но, с другой стороны, именно понимание может обеспечить любовь и мир среди людей.

Рамки статьи не позволяют более детально остановиться на всех особенностях и переводческих трудностях сборника притч Р. Киплинга «Послушайте, как это было». Все они обобщены в учебно-методическом пособии «Притчи Р. Киплинга “Just So Stories” и методика анализа адекватности их

переводов»[10]. Нашей же целью было подвести некоторые итоги многолетнего исследования как в методическом, так и в переводческом аспектах.

Поэтому в качестве вывода отметим следующее: притчи Р. Киплинга связаны между собой, и их последовательность обусловлена авторским замыслом всего сборника. Работа с произведениями писателя раскрывает перед читателем и будущими переводчиками принципы предпереводческого анализа и анализа в процессе перевода, которые наглядно демонстрируют, что нужно делать переводчику при обосновании своей собственной позиции и своей интерпретации оригинала.

Кроме того, уникальная манера письма Р. Киплинга не просто повлияла, а, скорее, предопределила лингвистические эксперименты писателей-модернистов и подготовила к ним читателя. Именно поэтому профессиональная переводческая работа над сборником как единством позволяет не только потом перейти, скажем, к сказкам О. Уайльда, но и к работе над фрагментарными романами Ш. Андерсона и Э. Хэмингуэя, а также над разноплановым дискурсом Дж. Джойса или Э.Л. Доктороу.

## *Список использованной литературы*


1. Золян, С.Т. Исследования в области семантической поэтики акмеизма [Текст] / С.Т. Золян, М.Ю. Лотман. – Таллин : Изд-во Таллин. ун-та, 2012. – 352 с.

2. Колкер, Я.М. Поэзия и проза художественного перевода [Текст]. – М. : Гуманитарий, 2014. – 497 с.

3. Колкер, Я.М. Послушайте, как это было (Притчи Р. Киплинга “Just So Stories” и методика анализа адекватности их переводов) [Текст] / Я.М. Колкер, Е.Л. Марьяновская. – СПб. : Алеф-Пресс, 2014. – 262 с.

4. Марьяновская, Е.Л. Предпереводческий анализ как инструмент обучения художественному переводу [Текст]. – Рязань, 2015. – 104 с.


## *References*


1. Kolker, Ya.M. Poeziya i prosa khudozhestvennogo perevoda [Poetry and Prose of Translating Fiction] [Text]. – M. : Humanist, 2014. – 497 p. (in Russian).

2. Kolker, Ya.M. Poslushaite, kak eto bylo [The Collection “Just So Stories” by R. Kilpling and the Ways to Analyze the Adequacy of Their Translation] [Text] / Ya.M. Kolker, E.L. Maryanovskaya. – S. Pb. : Aleph-Press, 2014. – 262 p. (in Russian).

3. Maryanovskaya, E.L. Predperevodcheskiy analiz kak instrument obucheniya khudozhestvennomu perevodu [Pretranslation Analysis as a Vehicle for Teaching Translation of Fiction] [Text]. – Ryazan, 2015. – 104 p. (in Russian).

4. Zolyan, S.T. Issledovaniya v oblasti semanticheskoy poetiki akmeizma [The Study of the Semantic Poetics of Acmeism] [Text] / S.T. Zolyan, M.Yu. Lotman. – Tallinn : The Publishing House of Tallinn University, 2012. – 352 p. (in Russian).


[10] Колкер Я.М., Марьяновская Е.Л. Послушайте, как это было (Притчи Р. Киплинга “Just So Stories” и методика анализа адекватности их переводов). СПб. : Алеф-Пресс, 2014. 262 с.

**УДК** 81’25+ 378

***Е.С. Устинова**, канд. пед. наук*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань)

# Пересечение функций перевода и парафраза в лингводидактическом аспекте

В статье с лингвометодических позиций представлена роль редактирующего парафраза как предпосылка успешного перевода. Парафраз и перевод трактуются автором как две ипостаси языкового переложения, основанные на аналогичных механизмах. Материалом для исследования послужили устные высказывания, прозвучавшие в основном в русскоязычных радиопередачах (новостных сообщениях, интервью, аудиокнигах и т.д.). В статье доказывается, что взаимодействие двух вербальных кодов помогает тоньше осознать семантические различия между языковыми единицами. При этом в зависимости от лингвистического характера ошибки, парафраз помогает найти допустимые варианты перевода, а иногда, напротив, через перевод мы выявляем возможности парафраза. Самостоятельные (но исподволь направляемые преподавателем) поиски множественных вариантов переложения исходного текста способствуют гибкости принятия решения, профилактируют боязнь забыть нужное слово и тем самым способствуют развитию умений устного перевода.

*парафраз, перевод, языковое переложение, редактирование, лексические, синтаксические, интонационно-смысловые ошибки*

***Ustinova, Elena**, Ph.D. (Language Teaching Methodology)*
(Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia

## Functional Interaction of Paraphrasing and Translation: a Linguo-Didactic Perspective

The author studies interaction of paraphrasing and translation as two manifestations of rendition based on similar mechanisms. Among the numerous functions of paraphrasing the paper focuses on that of *editing*. The author provides a list of typical mistakes (detected on various Russian radio channels) that obscure or distort the meaning of the message, and shows the uses of paraphrasing prior to translation. Interaction of the two kinds of rendition raises student awareness of the subtle semantic distinctions between language units. It is also shown that translation, too, can sometimes facilitate paraphrasing, i.e., the two kinds of rendition are mutually supportive. The author strongly advises *multiple* rendition decisions, which contribute to flexibility of translation skills. It is also emphasized that students in search of tentative options might be helped by the teacher by oblique hints rather than explicit prompting.

*paraphrasing, translation, rendition, editing, lexical, syntactical, intonation errors, obscuring the message*

Статья представляет собой попытку очертить возможные точки соприкосновения перевода и парафраза в подготовке лингвистов-переводчиков, где эти два вида языкового преобразования выступают как средства осуществления речевого взаимодействия.

Под термином «парафраз» мы понимаем своеобразный «внутриязыковой перевод». Мы исходим из *единства механизмов перевода и парафраза* как разрушения исходного вербального кода и воссоздания его в иной вербальной форме, с сохранением всех *существенных* смысловых компонентов, а точнее говоря, всех смысловых компонентов, существенных *для целей отправителя* сообщения *в конкретных условиях коммуникации*. Хотя в первом приближении парафраз, как и перевод, представляет собой, по сравнению с оригиналом, «тождественные по смыслу и разнооформленные высказывания» [1], полная тождественность недостижима даже в плане набора сем, которым тождественность не ограничивается.

© Устинова Е.С., 2015

[1] Теучеж З.Г. Парафраза и перифраза: понятийное и терминологическое разграничение // Кубанский научный медицинский вестник. Краснодар. 2006. № 11. С. 80.

Следовательно, набор смысловых компонентов при воссоздании сообщения не обязан быть идентичным[2]. Опущение или добавление сем может быть связано с избавлением от избыточности, с необходимостью культурного комментария, с очевидностью опускаемых смысловых компонентов и т.п. Сказанное касается воссоздания сообщения и в исходном, и в ином языковом коде, в связи с чем З.Г. Теучеж говорит о функциональном разнообразии использования *парафразирования в переводе*[3].

По отношению к переводу и парафразу мы в данной статье используем обобщающий термин «языковое переложение» (rendition), то есть преобразование в том же или ином коде, но непременно вербальном, то есть в той же семиотической системе.

В данном исследовании речь идет о парафразе на уровне текстовых единиц, не превышающих уровень развернутого предложения или небольшого сверхфразового единства, хотя парафраз как переложение исходного сообщения на иной код в рамках того же языка может подразумевать любую длину сообщения, вплоть до целого художественного произведения [4]. И напротив, замена отдельных языковых единиц в предложении (например, синонимическая замена) также может рассматриваться как частный случай локального парафраза.

Перевод, как правило, исходит из того, что переводчик *обслуживает* процесс общения. Переводчик, подобно актеру, выступает как медиатор (посредник), что, однако, не исключает, а предполагает интерпретацию. В отличие от перевода, в ситуациях использования внутриязыкового переложения сообщения адресант, как правило, свободнее в своих интенциях, поскольку функции парафраза более вариативны.

Парафраз и перевод пересекаются в основной функции: *сделать прочитанное или прозвучавшее высказывание ясным для слушателей / читателей).* При этом и парафраз, и перевод человек может осуществлять и для других, и для самого себя как реципиента исходного текста: «правильно ли я понял то, что автор имеет в виду?» А эта функция, то есть общая задача, предполагает ряд частных задач, таких как[5]:

– переложение-адаптация, с учетом языкового и культурного опыта реципиента, будь это его родной язык или иностранный;

– переложение-нейтрализация для соблюдения политкорректности, тактичности и т.п.;

– переложение-редактирование, если в исходном высказывании нарушено соотношение между предполагаемой интенцией адресанта и перлокутивным эффектом высказывания;

– суммирующее переложение;

– переложение-комментарий;

– переложение с целью сопоставления нескольких высказываний по точке зрения говорящего (пишущего)[6].

В данной статье мы остановимся только на одной функции переложения сообщения, а именно на *переложении-редактировании*. Здесь перевод и парафраз *взаимно поддерживают друг друга*, ибо фор-

---

[2] В связи с этим О.А. Баранцева подчеркивает сложность вопроса о тождестве текстовых парафразов, поскольку «семантика текста в силу сложных логических связей между предложениями, входящими в его структуру, не приравнивается к сумме семантик составляющих его единиц, а является особой надкомпонентной сущностью» (Баранцева О.А. Парафраз текста как объект лингвистического анализа // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2009. № 7. С. 20).

[3] Теучеж З.Г. Указ. соч. С. 81.

[4] См., например: Баранцева О.А. Указ. соч. С. 18–22 ; Каунова Е.В. Парафраз как фигура интертекста (на материале поэтических произведений А. Еременко и И. Иртеньева // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. № 29. С. 29–35 ; Шишкина М.В. Парафраз в рамках стилистики декодирования (на материале русских поэтических текстов начала XXI века // Materials of the II international scientific conference on May 20–21, 2014. Prague : Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2014. P. 287–291.

[5] Подробнее о типологии заданий, обучающих разнообразным видам парафраза на иностранном языке, см.: Устинова Е.С. Роль и место парафраза в формировании коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза // Иностранные языки в высшей школе. 2012. Вып. 1 (20). С. 91–99.

[6] Разумеется, эти задачи парафраза не исчерпывают его лингводидактический потенциал. Так, например, А.Г. Степанов сопоставляет стихотворение с его прозаическим пересказом, где парафраз становится *инструментом выявления смыслового потока, передаваемого поэтической формой* (Степанов А.Г. Стихотворение и его прозаический парафраз («Лошади в океане» Б. Слуцкого) // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве : сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. Тверь : ТГУ, 2014. С. 52–56).

мируют прежде всего *общеинтеллектуальное умение*, значимое и в профессиональной, и в научной деятельности. Исследование выполнено в основном на материале *русскоязычных* высказываний, нуждающихся в редактировании, поэтому парафраз-коррекция на родном языке в данном случае *предваряет* перевод, то есть выступает как *средство*. В той же роли средства он выступал бы и при переводе с иностранного языка, хотя в типичных ситуациях перевода на родной язык иноязычный парафраз, возможно, чаще выступает не как парафраз-редактирование, а как *адаптация* или как *суммирование.*

Итак, попытаемся выяснить, в какой мере редактирующий парафраз может способствовать обучению переводу, а перевод, в свою очередь, совершенствовать гибкость умений внутриязыкового переложения. В каждом ли случае, когда исходный текст подлежит редактированию, нужно прибегать и к внутриязыковому, и к межъязыковому переводу? Скорее всего, не в каждом. Если ошибка в языке-источнике очевидна, нет смысла тратить время на ее устранение путем парафраза. Но необходимо вскрывать трудности, лежащие за тем, что только *кажется* очевидным. Ведь аналогичные, на первый взгляд, опции могут иметь *различный прагматический эффект*, что нельзя не учитывать в переводе. Поэтому, в зависимости от лингвистического характера ошибки, *парафраз помогает найти допустимые варианты перевода*, а иногда, напротив*, через перевод мы выявляем возможности парафраза*.

Приведем пример психологического теста (National Geographic Channel, 12.04.2015). Зрителям предъявляются кадры фильма, где движущаяся машина сталкивается с автомобилем, стоящим на обочине. Затем участников шоу просят поочередно оценить скорость машины с позиции потерпевшей стороны. Оказывается, что оценка скорости зависит от вербализации вопроса. Те, кого спросили: “How fast did you think the other car was going when it *bumped* into your car?”, называют цифру 10–15 миль в час, а люди, отвечающие на вопрос “How fast did you think the other car was going when it *smashed* into your car?”, оценивают скорость как 40–50 миль в час.

В ситуации опроса потерпевших или свидетелей переводчик, скорее всего, обязан точно переводить сказанное, но должен осознавать различия в интенсивности оценочной коннотации (машина *столкнулась с … // врезалась в…*). Если же потерпевший владеет английским языком, но на ограниченном, пороговом уровне, можно прибегнуть к внутриязыковому переводу, то есть нейтрализовать глаголы столкновения: “…when the other car *ran into* yours?” Делая выбор между точной передачей оценочной коннотации и возможной нейтрализацией оценки, дабы избежать манипулирования чужим сознанием, студент четче осознает семантические различия языковых единиц и ответственнее подходит к их выбору в реальном переводе.

Через парафраз можно выявить и необходимость *эмфатизации* высказывания.

*Он стоял и смотрел. Сердце у него билось, в горле пересохло.*

Строго говоря, фраза алогична: если человек жив, то, естественно, сердце у него бьется. Возможен парафраз-добавление «*учащенно* билось» или парафраз-замена «*колотилось*». Но в русском языке в этой фразе эмфатизация не обязательна, в отличие от английского. Соответственно, при переводе используется либо добавление “He stood watching, his heart beating *fast*”, либо эмфатическая замена: “… his heart *racing/pounding*”.

Разберем некоторые типы ошибок, требующие редактирующего переложения. Источник – звучащий текст Радио России (далее – РР), Радио «Звезда» и Радио Рязани за последние несколько лет (новости, интервью, комментарии слушателей, аудиокниги). В высказываниях стандартно-разговорного регистра (интервью, вопросах и комментариях слушателей) встречаются лексические и синтаксические ошибки, а в озвучивании готовых текстов (новостных сообщений и книг) попадаются смысловые ошибки, вызванные неправильной интонацией.

***Лексические ошибки***

1. Употребление клише в неправильном контексте.

– «Погибли двое, *среди них* – маленькая девочка и молодой человек» (РР, 29.03.2013).

В этом случае и в русском, и в английском языке требуется опущение. (Уточнение «а именно/namely» прозвучало бы здесь стилистически неуместно). При полном совпадении стратегий предварительное редактирование на родном языке, казалось бы, излишне. Но к нему желательно прибегнуть по той причине, что в переводе может возникнуть *дополнительная трудность* лексико-синтаксического преобразования фразы: *There were two victims /casualties /The accident claimed two lives*. Таким образом, применение редактирующего парафраза на родном языке – *средство снятия одной из трудностей*, чтобы сделать переводческую задачу доступнее.

С дидактической точки зрения также важно, чтобы *к устранению ошибки пришли сами студенты*. Если они не видят, в чем ошибка, можно подсказать ее косвенно, через наводящий вопрос. Например: “Would the same statement be correct if we spoke about *several* victims?”

2. Лексическая избыточность, нарушающая узуальную сочетаемость.

– «*Я с удовольствием люблю* смотреть по телевидению документальные фильмы» (отклик слушателя: РР, 02.07.2015). Здесь ошибка очевидна и исправляется непосредственно в переводе – желательно, более чем одним способом: “…watch …with pleasure” или “…enjoy watching...”

3. Морфологическая контаминация.

– «…люди пришли и потребовали честного и *беспринципного* расследования обоих убийств» (РР, 19.04.2015).

Здесь непременно следует опереться сначала на родной язык, чтобы выявить *лингвистическую причину* столь нелепой оговорки, вызванной эмоциональным напряжением. Очевидно, причина состоит в контаминации двух возможных прилагательных – у одного взят отрицательный суффикс (*беспристрастного*), а у другого – корень (*принципиального*). В качестве замены на русском языке годится любой вариант или оба как семантический повтор в целях эмфатизации. Затем рассматриваются варианты перевода*:* to call for // to insist on // to demand an *impartial / objective / unbiased / unprejudiced* investigation of the murders / assassination.

Контаминация может проявляться и в синтаксисе (например, в глагольном управлении). Если оговорка очевидна, можно обойтись без эксплицитного редактирования на родном языке, но в этом случае полезно дать более одного перевода, например:

– «В нашем подходе мы определили, что мы *идем на правильном пути*» (РР, 08.08.2015): контаминация «*быть на*» и «*идти по*». Варианты перевода: We are *on the right way / track* ; we are *heading in the right direction*.

4. Опущение лексической единицы.

– «Ну, конечно, *образ жизни всегда оказывает благотворное влияние на здоровье*» (РР, 21.06.2015).

Здесь необходимо либо восстановление пропущенного смыслового звена: «правильный / здоровый», либо, напротив, опущение эпитета «благотворное». В первом случае в переводе получаем “A healthy lifestyle *has a salutary effect on* one’s well-being”. Во втором случае опускаем оценочную сему: “One’s lifestyle *affects (has a bearing on, eventually tells on*) one’s health”.

– «Первый пункт – *сразу бросающийся* и очень болезненный» (из интервью профессора одного из московских вузов о роли и судьбе русского языка (РР, 2013).

Ошибка опущения («бросающийся в глаза»), как и в предыдущем примере, очевидна и не представляет трудности. Со студентами следует выявить разнообразные возможности перевода (*immediately catches the eye, leaps to the eye, arrests attention, comes to the forefront)*. Сложнее отыскать эквивалент для «болезненный», где желателен более широкий контекст (*painful issue // delicate issue // sensitive matter*).

5. Употребление лексемы с неверной оценочной коннотацией.

– «Спасибо за очень *пространное* рассуждение!» (Из этого же интервью: ответ слушателю на вопрос-комментарий).

Профессор явно не стремился прозвучать иронично – напротив, он хотел выразить признательность за поддержку. Со студентами целесообразно применить и перевод, и парафраз в обеих целях: выявить перлокутивный эффект сказанного (ироническая критика) и восстановить предполагаемую интенцию говорящего (одобрение и благодарность). Для этого учащиеся должны найти к слову «пространное» синонимы с аналогичной оценочной коннотацией («растянутое, многословное, затянувшееся») и адекватные по оценочной коннотации переводы (“lengthy, verbose”). Затем неудачное слово заменяется синонимом с положительной оценкой: в парафразе – «подробный, детальный, исчерпывающий», а в переводе – “detailed, in-depth, exhaustive commentary”.

6. Стилистически неоправданный повтор.

– «*Фигура* Михаила Романова – тогда шестнадцатилетнего юноши – еще не *фигурировала* в числе претендентов на престол» (РР, 04.07.2015).

Поскольку уход от повтора – не единственная трудность перевода, целесообразно начать с внутриязыкового переложения высказывания. Техника редактирования – либо опущение формального подле-

жащего «фигура», либо замещение сказуемого: «еще не *появлялась* / не *упоминалась*» и т.п. В переводе же дополнительно понадобится лексическая замена: “Mikhail Romanov, then a 16-year-old boy, was not *considered / regarded as a tentative monarch / a likely candidate for the throne*”.

– «…но есть кое-какие *показатели, которые показывают о том,* что у вас есть скрытый гипотиреоз» (РР, 21.06.2015).

При избавлении от повтора неверное глагольное управление уйдет само собой, поэтому главное – сосредоточиться на лексической замене: «симптомы / результаты анализов / данные, указывающие на / говорящие о …». В переводе: “…symptoms indicating… / data suggesting the possibility of / pointing to / betraying…”.

***Синтаксические ошибки***

1. Неправильное управление.

– «Хочу, чтобы каждый *об этом помнил и руководствовался* в повседневной деятельности» (РР, 2013).

Здесь русскоязычное редактирование минимально – добавление местоимения «этим», но к разнородности управления следует привлечь внимание студентов, чтобы она была соблюдена при осуществлении грамматической трансформации, например: “I wish everybody would remember it and be guided by it // These are the guiding principles to remember and go by” и т.п.

– «…, чтобы законодатели *рассмотрели об обязательной индексации* заработной платы в 2015 году» (комментарий слушателя. РР, 11.07.2015).

– «… намерен подать в суд в связи с информацией, в которой *утверждается о получении* им крупной взятки от…» (РР, 04.07.2015).

Эти два примера не требуют редактирования на родном языке, ибо оговорка слишком очевидна: в первом случае нарушение синтагматических связей вызвано опущением прямого дополнения («рассмотрели вопрос о…»), а во втором – контаминацией структур («утверждается, что…» и «говорится о…»). Поэтому следует сосредоточиться на поисках адекватных лексических решений, например: “It is essential that (the issue of) wage indexation should come up at the next session of the State Duma”. “…intends to file a law suit / to sue … for libel…”.

2. Рассогласованность деепричастного оборота и субъекта действия.

Эта разновидность анаколуфа – нередкая стилистическая ошибка в речи носителей русского языка, включая научную прозу (в частности, студенческие квалификационные работы). Поэтому надо учить студентов замечать и исправлять подобные ошибки, тем более, если ошибка может повториться и в переводе.

– «Я хорошо помню, как, *будучи в Америке, у меня был кашель*, и врачи решили меня послушать…» (РР, июнь 2015).

Здесь в парафразе нет непосредственной необходимости, поскольку структурная ошибка сама собой исчезнет в переводе на английский язык, где личное местоимение «я» неизбежно станет подлежащим: “*I had* a cough”, вне зависимости от способа передачи деепричастного оборота (*when I was / while I was / during my stay / when in the U.S.A*). Но желательно дать обратный перевод на родной язык, чтобы ошибка была сознательно устранена различными способами: «*...,* будучи в Америке, я страдал от кашля», «...во время пребывания в Америке у меня был кашель» и т.п.

– «Сейчас, *глядя* на то, что происходит на дорогах, *такое впечатление, что* люди вообще не учились вождению» (РР, 2013).

– «*Каждый человек, услышавший* эту новость, *она его возмутила*» (о вандализме по отношению к деревьям. Радио Рязани, 19.07.2015).

Оба случая аналогичны предыдущему: для перевода нет нужды в предварительном парафразе, ибо анаколуф почти наверняка не возникнет в английском варианте. Скорее, надо предупредить появление избыточного “such” перед словом “impression”: “Looking at what’s happening in the roads, *one gets an impression* that most people never bothered to take a driving course”. Во втором примере анаколуф тоже маловероятен, поскольку напрашивается иная синтаксическая конструкция: “Everyone is *shocked and indignant at hearing* this news”.

– *«Проводя* с ними (спортивной командой КНР. – *Примеч. авт.*) рекогносцировку, *они* очень хорошо подготовлены» (Радио Рязани, 12.07.2015).

Этот случай анаколуфа вызван опущением, которое надо воссоздать в языке-источнике и в языке перевода: «…мы убедились в том, что…».

3. Нарушение причинно-следственных связей.

– «Инсульта следует опасаться тем, кто *при скрининговом обследовании имеет сосудистые очажки*…» (РР, 05.04.2015).

Поскольку перевод в данном случае значительно труднее, чем парафраз, начинаем с последнего, то есть с выявления узла ошибки: «при обследовании имеет». Далее – перебор вариантов редакционных правок: «тем, у кого при обследовании выявляются // обнаруживаются…» или *«*...тем, кто имеет…, что обнаруживается // выявляется при...». В переводе же, помимо терминологических трудностей и устранения ошибки, нужна еще и грамматическая трансформация, чтобы оставить тревожный симптом в сильной позиции. Например: *The danger of a brain hemorrhage is aggravated if a screening test reveals… // You face the danger of apoplexy if your screening test discovers… // One is more likely to have a stroke if his / her screening test shows*… и т.п.

4. Опущение смыслового звена, требующее восстановления.

– *«Поскольку я работаю сейчас в Доме искусств, постоянно проводятся вечера памяти»* (комментарий слушателя. РР, 2014).

Информация искажается: на самом деле говорящая не считает проведение вечеров памяти исключительно своей заслугой, хотя, возможно, участвует в их организации. В переводе следует восстановить пропущенное смысловое звено:...*I regularly witness commemoration meetings.*

***Интонационно-смысловые ошибки***

Смысловые ошибки интонационной природы связаны либо с неверной расстановкой пауз, либо с неправильным тоном (опущение вместо подъема, подъем вместо простого ударения и т.п.). Могут сочетаться и обе причины. Кроме того, в комментирующих придаточных нередко ошибочно используется нисходящая (descending) шкала вместо низкой (low).

1. Неверная отнесенность имени.

– *«Школьника, обвиняемого в убийстве рязанского студента || Александра Дудина, не выпустили из-под стражи»* (Радио Рязани, 2013).

Неуместная пауза перед именем превратила жертву в убийцу. Для устранения ошибки либо убираем паузу, либо делаем перестановку: «…в убийстве Александра Дудина, рязанского студента». Если оригинал понятен, перевод не представляет трудностей: “The schoolboy charged with the murder of Alexander Dudin, a student from Ryazan, has not been released // will be kept in custody”.

– «Августин проводит несколько дней на уединенной вилле. *С ним мать, Моника* (,) и несколько друзей» (Радио «Звезда», аудиокнига).

Здесь важна не столько пауза, сколько интонирование имени. Оно должно произноситься как комментарий, то есть с более низким подъемом. В противном случае имя «Моника» ложно воспринимается как имя еще одной спутницы Августина. На письме смысловое различие подчеркивается выделением комментирующего имени запятыми с обеих сторон.

2. Искажение причинно-следственных связей.

– «Он напал на военнослужащих, *готовящихся к отъезду в Иран и Ирак (,) с целью защитить единоверцев»* (РР, 2013).

Диктор не сделал паузу с подъемом тона после слова «Ирак», что изменило смысл фразы. Ср.: «напал …с целью…» и «готовящихся к отъезду… с целью». Здесь требуется только произнести фразу с правильной интонацией, поскольку экспликация смысла на английском языке произойдет сама собой: “to defend *his / their* co-religionists”.

– «Около сорока туристов, которые *застряли в аэропорту в Дубае (,) из-за отсутствия виз (,) прошли паспортный контроль*» (РР, 24.02.2013).

Диктор сделал паузу после «Дубае», а не после «виз», что сделало высказывание алогичным. Для устранения синтаксической неоднозначности достаточно изменить порядок слов: «*которые из-за отсутствия виз застряли в Дубае*», что нетрудно передать и в переводе.

3. Искажение хронологической последовательности.

– «*Я указала ей на препятствие, которое было устранено, и мне пришлось согласиться»* (из мемуаров графини Варвары Головиной. Речь идет о просьбе императрицы приступить к написанию мемуаров. Радио «Звезда», аудиокнига).

Отсутствие паузы после слова «препятствие» означает, что последнее было устранено еще до просьбы императрицы, а в этом случае указание на препятствие теряет прагматический смысл. Возможный парафраз: ...*Однако* оно (*вскоре, тут же*) было устранено, и поэтому мне пришлось… Перевод: I pointed out an obstacle, which was *shortly* removed… Либо: …*but, with the latter removed*, I couldn't but consent.

– (Информационное агентство) «…*сообщило об отмене церемонии возложения венков к Мемориалу погибших из-за замены памятной надписи*» (PP, 2013).

Ошибка возникла из-за отсутствия паузы после слова «погибших», и фраза прозвучала как «погибших из-за замены», что в данном случае не выражается на письме пунктуационно. Поэтому для исправления ошибки достаточно прочитать предложение с надлежащей паузой. В переводе же сохранение структуры об *отмене церемонии возложения венков* крайне нежелательно из-за многократного повтора предлога "of". Возможный вариант: "The wreath-laying ceremony has been cancelled owing to the replacement of the commemorative plaque on the Memorial, says the Information Agency".

4. Нарушение фактической достоверности.

– «*Первого июня пройдет один из двух обязательных экзаменов по русскому языку»* (PP, 30.05.2011).

Отсутствие падения тона и паузы после «экзаменов», которые на письме можно передать двоеточием или тире, создает ложное впечатление, что по русскому языку проводятся два экзамена. Варианты редактирующего парафраза: Первого июня пройдет один из двух обязательных экзаменов, *а именно* по русскому языку. = ... один из двух обязательных *экзаменов – экзамен* по русскому языку. Перевод столь же несложен в плане редактирования, но все же он сложнее из-за необходимости трансформировать структуру предложения: *The first of June is the date of the first mandatory examination – the examination in Russian. = On the first of June Russian school-leavers will sit for their first mandatory examination…*

В какой-то степени либо перевод, либо парафраз может применяться даже при обучении интонированию как *проявлению тактичности*. Полезно сопоставлять аналогичные по структуре высказывания, передающие разное настроение и отношение к собеседнику только за счет интонации. Вначале, полагаясь на речевой опыт и интонационный слух студентов, пытаемся выявить, где говорящий вежлив, а где – нет. Далее – лингвистический анализ: какие интонационные или лексико-грамматические особенности высказывания делают его приемлемым или недопустимым? Затем, за счет парафраза или перевода, пытаемся эксплицировать намерение каждого говорящего.

Do you mean we are to write two more tests and then to take an oral pass-or-fail exam?

Этот вопрос может прозвучать как уточнение сказанного во избежание недоразумения, что можно по-русски передать с помощью фразы «Иными словами, …», а по-английски перефразировать как "Am I right in understanding that we are to …?"

Но этот же вопрос может прозвучать с агрессивностью благодаря сужению диапазона и логическому ударению на словах "two more" и "then". Тогда его иллокутивный эффект может передать уточняющий перевод «Вы *что же, хотите сказать*, что нам предстоят еще *целых* два теста, а *потом еще и* зачет?!» Переложению высказывания здесь уделяется весьма скромная, но важная роль. Интонация нередко говорит об интересе или равнодушии, о серьезности или ироничности, и вербальная экспликация тона помогает выявить истинное намерение говорящего и тем избежать интонационных помех в собственном речевом взаимодействии.

Таким образом, в функции редактирования:

– перевод и парафраз равноправны и взаимно дополняют друг друга, поскольку способы редактирования могут совпадать или не совпадать;

– тем не менее, парафраз чаще служит отправной точкой, облегчающей перевод, ибо парафраз фокусируется на коррекции ошибки, в то время как перевод вовлекает преодоление дополнительных трудностей;

– взаимодействие двух вербальных кодов помогает тоньше осознать семантические различия между языковыми единицами;

– поиски множественных вариантов переложения исходного текста способствуют гибкости принятия решения, профилактируют боязнь забыть нужное слово и тем самым способствуют развитию умений устного перевода.

## *Список использованной литературы*

1. Баранцева, О.А. Парафраз текста как объект лингвистического анализа [Текст] // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2009. – № 7. – С. 18–22.

2. Каунова, Е.В. Парафраз как фигура интертекста (на материале поэтических произведений А. Еременко и И. Иртеньева [Текст] // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2013. – № 29. – С. 29–35.

3. Степанов, А.Г. Стихотворение и его прозаический парафраз («Лошади в океане» Б. Слуцкого) [Текст] // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве : сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. – Тверь : ТГУ, 2014. – С. 52–56.

4. Теучеж, З.Г. Парафраза и перифраза: понятийное и терминологическое разграничение [Текст] // Кубанский научный медицинский вестник. – Краснодар. – 2006. – № 11. – С. 79–81.

5. Устинова, Е.С. Роль и место парафраза в формировании коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза [Текст] // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – № 1 (20). – С. 91–99.

6. Шишкина, М.В. Парафраз в рамках стилистики декодирования (на материале русских поэтических текстов начала XXI века [Текст] // Materials of the II international scientific conference on May 20–21, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2014. – P. 287–291.

## *References*

1. Barantseva, O.A. Text Paraphrasing in the Focus of Linguistic Analysis [Text] // *Problemy romano-germanskoi filologii, pedagogiki I metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Issues of Romanic and Germanic Philology, Education and Language Teaching Theory. – 2009. – № 7. – P. 18–22 (In Russian).

2. Kaunova, E.V. Paraphrase as an Intertextual Figure (on the basis of Poetic Works of A. Yeryomenko and I. Irtenyev [Text] // *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kulturologii* [In the World of Science and Art: Issues of Philology, Theory of Art, and Cultural Studies]. – 2013. – № 29. – P. 29–35 (In Russian).

3. Shishkina, M.V. Paraphrasing within the Framework of Decoding Stylistics (based on Russian poetic texts of early 21st century) [Text] // Materials of the II international scientific conference on May 20–21, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2014. – P. 287–291 (In Russian).

4. Stepanov, A.G. A Poem and Its Rendition in Prose (Horses in the Ocean by B.Slutsky) [Text] // *Rodnaya slovesnost’ v sovremennov kulturnom i obrazovatelnom prostranstve* [Russian Literature in Modern Cultural and Educational Environment: Collection of papers / ed. by E.G. Miliugina. – Tver’ : TGU, 2014. – P. 52–56 (In Russian).

5. Teuchezh, Z.G. Paraphrase and Periphrasis: Conceptual and Terminological Differentiation [Text] // *Kubanskiy nauchnuy meditsinskiy vestnik* [The Research Medical Bulletin of Kuban’]. – Krasnodar. – 2006. – № 11. – P. 79–81 (In Russian).

6. Ustinova, E.S. The Role and Place of Paraphrasing in Shaping the Communicative Competence of Language Majors [Text] // *Inostrannye yazyki v vysshei shkole* [Foreign Languages at Tertiary Level]. – Ryazan. – 2012. – № 1 (20). – P. 91–99 (In Russian).

# Раздел III

# Лингвистические и лингвокультурные проблемы современной японистики

**УДК**: 81.42

***А.Ю. Буханевич**, ассистент*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань)

## Характерные особенности средств выражения модальности в японской и английской деловой переписке

Статья посвящена сопоставительному анализу средств выражения модальности в японской и английской деловой переписке. На сегодняшний день деловое письмо является одним из главных средств коммуникации между деловыми партнерами. Для успешного достижения целей коммуникации в деловой переписке необходимо учитывать все нюансы составления и оформления делового письма. Кроме того, грамотное и уместное использование лексических единиц позволит четко и ясно выразить свою позицию по отношению к адресату, представить свою просьбу, требование, извинение, предложение и т.д., не нарушая морально-этических норм общения, и достигнуть намеченных коммуникативных целей. В настоящей статье, на материале аутентичных английских и японских деловых писем, выявляются условия и закономерности использования лексических средств выражения модальности в японской и английской деловой переписке, а также определяются сходства и различия между данными средствами.

*модальность, коммуникация, деловое письмо, адресат, адресант, культурная маркированность, этика*

***Bukhanevich, Alina**, Assistant Professor*
(Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia)

## The Peculiarities of Lexical Means of Expressing Modality in Japanese and English Business Correspondence

The paper examines the lexical means of expressing modality that are frequently used in English and Japanese business letters. For cross-cultural communication to be successful, a lot of culture-based peculiarities of style should be taken into account. These are explored within the framework of four types of modality: one's attitude to the addressee, to the communicative situation, to the facts under discussion, and to the conceptual information conveyed. Correct and appropriate use of lexical units makes it possible to express a request, a demand, an excuse, an offer etc., thus achieving the purpose intended, without violating the ethical rules of communication imposed by the culture. The paper describes both the similarities and the differences in the culture-dependent ethics of business correspondence.

*modality, communication, business letter, addressee, addresser, situation, culture-based, ethics*

© Буханевич А.Ю., 2015

Как известно, феномен модальности представляет собой сложную функционально-семантическую категорию, имеющую отношение к действительности и к намерению говорящего. Ученые рассматривают четыре вида модальности с позиций когнитивного подхода применительно к официально-деловому дискурсу:

*Модальность, представляющая отношение к сообщаемым фактам.* Данный вид модальности характеризует степень выраженности отношений между наличием или отсутствием одного из следующих признаков: обязательности – необязательности, уникальности – общеизвестности, достоверности – недостоверности, вероятности – невероятности, желательности – нежелательности.

*Модальность, выражающая отношение к адресату.* Этот вид модальности проявляется в официально-деловом дискурсе как учет или неучет интересов собеседника, его статуса, предвзятость или непредвзятость мнения об адресате, оценка степени компетентности адресата.

*Модальность, выражающая отношение к ситуации* связана с эмоциональным фоном и оценкой степени благоприятности условий коммуникации для реализации практической цели.

*Модальность, выражающая отношение к содержательно-концептуальной информации*, обусловлена различиями в концептуальных картинах мира коммуникантов, то есть является отражением индивидуального и коллективного опыта в структуре концепта или категории [1].

Следует отметить, что феномен модальности объективируется языковыми средствами всех уровней и вместе с тем может проистекать из содержания всего высказывания.

Известно, что в современном английском языке средствами выражения модальности являются модальные глаголы, наклонения глагола: изъявительное, повелительное и сослагательное, а также модальные слова. При этом многие ученые, например М.Я. Блох, выделяют модальные глаголы как главное средство выражения модальности в английском языке [2]. Такие модальные глаголы, как *must*, *should*, *ought*, *will-would*, *can-could*, *may-might*, *need,* используются в речи для выражения предположения. Некоторые лингвисты полагают, что модальные глаголы выражают объективную реальность, в то время как модальные слова – субъективную. Глаголы *can* и *may* специализируются на передаче возможных, предполагаемых действий, а глаголы *must*, *should*, *might*, помимо значения долженствования, передают и предполагаемые, вероятные действия, тесно касаясь, таким образом, со значением модальных слов, таких как *perhaps*, *possibly*, *probably*, *certainly*.

В качестве средств выражения модальности в японском языке ученые выделяют модальные заключительные частицы, наклонение глагола и модальные слова. Современные ученые, в том числе А.Ф. Прасол, считают, что модальные частицы в японском языке делятся на цитационные (って*тта*э, と*то*, だって*даттэ*), экспрессивные (から*кара*, くせに*кусэни*, こと*кото*, もので*монодэ*, に*ни*, のう*но*:, のに*нони*, たら*тара*, てば*тэба*, し *си*), императивные (やら*яра*, な*на*), вопросительные (か*ка*, かしら*касира*, こと*кото*), усиливающие категоричность высказывания (いや, ぞ *дзо*, ぜ *дзэ*, わ*ва*, よ *ё*, ものか*монока*, や*я*, の*но*, さ*са*,とも*томо*), смягчающие категоричность высказывания (えэ, が*га*, かも*камо*, けれども *кэрэдомо*, わ*ва*) и контактоустанавливающие (ね*нэ*,っけ*ккэ*, な *на*) [3]. Употребление тех или иных частиц часто ограничивается половой принадлежностью, социальным статусом, возрастом и т.д. Часто различные формы одной и той же частицы могут указывать на принадлежность коммуникантов к разным возрастным группам. Однако существуют и такие частицы, при рассмотрении которых сложно определить особенности участников коммуникации. В таком случае для получения достоверной прагматической информации необходим анализ других лексико-грамматических единиц высказывания.

В японском языке имеются четыре наклонения: изъявительное (индикатив), предположительное (презумптив), повелительное 2-го лица (императив), повелительное 1-го лица (гортатив), входящие в единую систему [4].

Модальные слова в японском языке могут использоваться в предложении как самостоятельные средства выражения модальности и как модальные усилители уже имеющихся в наличии модальных

---

[1] Шеина И.М. Единицы и способы языковой актуализации в деловом письме : монография. Рязань, 2012. С. 106.

[2] Блох М.Я. Практикум по теоретической грамматике английского языка. М. : Высшая школа, 2010. С. 263.

[3] Прасол А.Ф. Заключительные модально-экспрессивные частицы в японской речи. Владивосток, 1999. С. 15.

[4] Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлесская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. М. : Наталис, 2008. С. 84.

средств. Примерами являются такие лексические единицы, как たぶん*табун* – может быть, きっと*китто* – наверняка, 要る*иру*, 必要*хицуё:* – нужно, необходимо и некоторые другие.

Известно, что деловое письмо как жанр официально-делового стиля обеспечивает решение практических задач, возникающих в процессе межличностного и межинституционального взаимодействия. Главным критерием классификации текстов делового письма является коммуникативная цель автора, обусловливающая согласно И.М. Шеиной основную дискурсивную стратегию, от которой, в свою очередь, зависит принадлежность текста письма к тому или иному типу текста [5]. При этом возможно сочетание дискурсивных стратегий, которые определяют сочетание типов текстов в рамках одного документа и структуру каждого типа в отдельности. Например, рекламное письмо может представлять собой синтез письма-предложения и письма-доказательства. Коммуникативная цель является основанием классификации писем по назначению в деловой деятельности.

Как известно, письма в английской деловой переписке имеют структуру, представляющую собой такие компоненты, как: шапка бланка, ссылки, даты, адресат, обращение, текст письма, комплементарная концовка, подпись [6].

Японское деловое письмо, в свою очередь, включает вводную часть письма, основную часть письма, заключение и приложения [7]. Основу письма составляют вежливые клише и устойчивые выражения, например 世話になっております*сэва ни наттэ оримасу* – изволите заботиться, お手紙を拝見しました*о тэгами о хайкэнсимасита* – ваше письмо я посмотрел.

В ходе исследования мы проанализировали ряд японских и английских служебных писем, взяв за основу четыре вида модальности.

Анализ японской служебной переписки нами представлен на примере письма-благодарности профессору за рекомендательное письмо. Здесь можно обнаружить все четыре вида модальности: модальность, представляющую отношение к сообщаемым фактам; выражающую отношение к адресату; выражающую отношение к ситуации и выражающую отношение к содержательно-концептуальной информации. Первый вид модальности в письме выражается такими лексико-грамматическими формами, как お伺いするつもり – *намерен прийти*、伺いたい と思っております – *хотел бы прийти*, которые содержат в себе оттенок желательности. Второй вид модальности в аспекте учета интересов представлен лексической единицей おいそがしいなかを – *несмотря на вашу занятость*. Высокий статус собеседника также учитывается в письме, на что указывают вежливые формы глаголов お過ごしでいらっしゃいますか – *Как Вы поживаете?,* 待っております – *ожидаю*, а также вежливые клише はいけい – *здравствуйте*、むし暑い日がつずいております – *стоят душные жаркие дни*. Третий вид модальности раскрывается в модальной лексической единице おかげさまで – *благодаря вам,* лексико-грамматической единицеおかきいただきまして – *вы были так добры, что написали* и ご紹介いただきました – *вы соблаговолили познакомить*. Использование данных единиц указывает на благоприятные условия коммуникации для реализации практической цели. Модальность, выражающая отношение к содержательно-концептуальной информации представлена в письме концептом благодарности, который выражен такой единицей, как ありがとうございました – *благодарю вас*. Следует отметить то, что модальные заключительные частицы не применяются в качестве средств выражения модальности в японской деловой переписке, поскольку они предполагают использование в диалогической речи и не соответствуют стилю письменного делового дискурса.

Анализ английской служебной переписки мы проведем на примере письма с требованием об оплате. Первый вид модальности представлен в письме такими лексическими единицами, как *please* (пожалуйста), имеющими значение желательности. Второй вид модальности представлен лексико-грамматической единицей *disregard this notice* (проигнорируйте это сообщение), выражающей учет интересов адресата, несмотря на требовательный характер письма. Третий вид модальности в данном письме представлен такой лексико-грамматической единицей, как *We hope to continue doing business with you* (мы надеемся на дальнейшее сотрудничество с вами), выражающей благоприятность ситуации для достижения практической цели. В то же время адресант использует единицу *we begin charging 5 %*

---

[5] Шеина И.М. Указ. соч. С. 95.

[6] Васильева Л.Н. Деловая переписка на английском языке. М. : Рольф : Айрис-пресс, 1998. С. 6.

[7] Фролова Е.Л. Японский язык. Эпистолярный стиль. М. : АСТ : Восток–Запад, 2005. С. 40.

*interest for any outstanding balances after 30 days* (спустя 30 дней мы начинаем начислять пени в размере 5 % от неоплаченного счета), которая указывает на благоприятность ситуации для достижения практической цели адресанта и неблагоприятность ситуации с точки зрения адресата. Четвертый вид модальности можно рассмотреть на примере единицы *thank you*, которая указывает на концепт благодарности. Однако основным концептом конкретного письма является концепт просьбы-предупреждения, который, с одной стороны, выражается вежливыми просьбами со стороны адресанта, а с другой – предупреждением о нежелательных последствиях в случае невыполнения вышеупомянутых просьб.

Таким образом, основываясь на анализе вышеприведенных и других деловых писем, мы приходим к следующим выводам. Для делового письма как для жанра официально-делового стиля не характерны средства выражения модальности, обладающие чрезмерной эмоциональной окрашенностью, такие как модально-заключительные частицы в японском языке, поскольку использование такого рода средств противоречит правилам делового этикета. В английской и в японской деловой переписке находят свое отражение все четыре вида модальности. Наличие того или иного вида модальности в деловом письме обусловлено особенностями конкретной коммуникативной ситуации, а также разновидностью данного письма и целями адресанта. Однако в японских деловых письмах применяются более вежливые средства выражения модальности, чем в английских. В японской деловой переписке используется большое количество вежливых клише, и подбор средств выражения модальности осуществляется таким образом, что даже письмо-требование или письмо-предупреждение производит благоприятное впечатление на адресата. Из этого следует, что особенности использования средств выражения модальности в английской и японской деловой переписке во многом обусловлены культурными различиями между странами, их традициями и менталитетом носителей соответствующей культуры, что непременно должно учитываться при обучении письменному деловому общению или переводу.

## *Список использованной литературы*


1. Алпатов, В.М. Теоретическая грамматика японского языка [Текст] / В.М. Алпатов, П.М Аркадьев, В.И. Подлесская. – М. : Наталис, 2008. – 447 с.

2. Блох, М.Я. Практикум по теоретической грамматике английского языка [Текст]. – М. : Высшая школа, 2010. – 471 с.

3. Васильева, Л.Н. Деловая переписка на английском языке [Текст]. – М. : Рольф : Айрис-пресс, 1998. – 352 с.

4. Прасол, А.Ф. Заключительные модально-экспрессивные частицы в японской речи [Текст]. – Владивосток, 1999. – 172 с.

5. Фролова, Е.Л. Японский язык. Эпистолярный стиль [Текст]. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2005. – 254 с.

6. Шеина, И.М. Единицы и способы языковой концептуализации в деловом письме [Текст] : монография. – Рязань, 2012. – 339 с.


## *References*


1. Alpatov, V.M. *Teoreticheskaya grammatika yaponskogo yazyka* [Theoretical grammar of the Japanese Language] [Text] / V.M. Alpatov, P.M. Arkad'ev, V.I. Podlesskaya. – M. : Natalis, 2008. – 447 p.

2. Blokh, M.Y. *Practicum po teoreticheskoi grammatike angliyskogo yazyka* [Practicum in Theoretical English Grammar] [Text]. – M. : Vysshaya shkola, 2010. – 471 p.

3. Vasil'eva, L.N. *Delovaya perepiska na angliyskom yazyke* [Business correspondence in English] [Text]. – M. : Rolf : Ayris-Press, 1998. – 352 p.

4. Prasol, A.F. *Zakliuchitel'nye modalno-ekspressivnye chastitsy v yaponskoi rechi* [Conclusive Modal-Expressive Particles in the Japanese language] [Text]. – Vladivostok, 1999. – 172 p.

5. Frolova, E.L. *Yaponskiy yazyk. Epistolyarnyi stil* [Japanese. Epistolary style] [Text]. – M. : AST : Vostok–Zapad, 2005. – 254 p.

6. Sheina, I.M. *Edinitsy i sposoby yazykovoi kontseptualizatsii v delovom pis'me: monografiya* [Units and Ways of Language Conceptualization in a Business Letter: a Monograph] [Text]. – Ryazan, 2012. – 339 p.

**УДК** 81’373.421+811.521

***М.А. Кострова**, канд. филол. наук*
(НГЛУ имени Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород)

# Некоторые источники пополнения синонимических рядов в современном японском языке

Данная статья исследует такие противоположные источники пополнения синонимических рядов в современном японском языке, как заимствования (преимущественно из американского варианта английского языка), или гайрайго, и старописьменный язык бунго. Автор анализирует отношение языкового сообщества, включая ученых-языковедов, к интенсивному процессу заимствования иностранных слов, приводит примеры освоения заимствований японским языком и проекты замены заимствований и других языковых сложностей в текстах, предназначенных для определенных адресатов (иностранцы, пожилые люди, слабослышащие и др.), в том числе такой масштабный проект, как «Рекомендации по замене заимствований», разработанные Государственным институтом исследований родного языка. В качестве другого источника пополнения синонимических рядов анализируется старописьменный язык бунго, исследуются причины, обусловливающие значимость этого пласта лексики для синонимии в современном языке, перечисляются основные виды прецедентных текстов, выступающих как связующее звено между бунго и современным словоупотреблением.

*синонимия, синонимы, японский язык, заимствования, гайрайго, бунго*

***Kostrova, Maria**, Ph.D. (Philology)*
(Nizhny Novgorod State Linguistics University, Russia)

# Some Sources for Expanding Synonymic Rows in Modern Japanese Language

This paper focuses on such antipodal sources for expanding synonymic rows in the modern Japanese Language as loanwords (prevailingly from American English) known as *gairaigo* and Classical Japanese language *bungo*. The author analyzes the attitude which the Japanese speaking community, including linguists, takes towards the process of loaning foreign words, gives examples of the way the loanwords are being assimilated as well as of projects which were developed in order to exchange loanwords and other language difficulties in the texts aimed at certain groups (foreigners, senior citizens, people with impaired hearing etc.) including the large-scale project “Recommendations for Paraphrasing Loanwords” conducted by the National Institute for Japanese Language. Classical Japanese language is analyzed as yet another source for expanding synonymic rows. The paper examines the reasons behind the “vitality” of this lexical stratum, enumerates the main arts of precedent texts linking bungo to modern-day language usage.

*synonymy, synonyms, Japanese language, loanwords, gairaigo, bungo*

## 1. Системные особенности японской лексики

В системе японской лексики традиционно выделяют три основных пласта:

– исконно японские слова, или *ваго*;
– слова, образованные из китайских корней, или *канго*;
– заимствования из европейских языков, или *гайрайго.*

Роль этих пластов в системе синонимии также неодинакова: ядро синонимических рядов, особенно у глаголов, как правило, составляют ваго; в то же время на канго и гайрайго приходится большая часть наполнения этих рядов.

© Кострова М.А., 2015

В данной статье мы хотели бы рассмотреть такие противоположные источники пополнения синонимических рядов в современном японском языке, как заимствования-гайрайго, с одной стороны, и единицы старописьменного языка *бунго*, с другой стороны.

## 2. Проникновение гайрайго в синонимические ряды японского языка

Процессы заимствования новых слов из американского варианта английского языка приобрели особую интенсивность начиная с 50-х годов XX века. В настоящее время доля ваго в словаре новых слов составляет лишь несколько процентов, канго – около 40 %, а гайрайго – 50 %[1]. Основные сферы функционирования гайрайго – это сфера повседневной жизни и сфера высоких технологий. Заимствования успешно вытесняют даже глаголы, являющиеся ядром синонимических рядов:

*Нацу-но о-цукарэхада-о рэсукю:*[2] (от англ. *to rescue* «спасать») «Спасает уставшую после лета кожу». – Ср. исконно японское *сукуу* с тем же значением.

*Нитто соккусу-о он*![3] (от англ. *to put on* «надевать», *to have on* «носить») «Наденьте/наденем вязаные носки!» – Ср. исконное *хаку* «надевать на ноги».

Кроме этого, в японском языке растет и число глаголов смешанного происхождения, состоящих из глагольного корня и исконно японских формантов. Хотя такие образования вызывают отторжение у части населения[4], некоторые из них уже зафиксированы в толковых словарях: *сабору* «прогуливать», *дэмору* «участвовать в демонстрации». В качестве дополнительных примеров можно привести глаголы *адзиру* «агитировать», *гугуру* «искать в Интернете с помощью поисковой системы Google». Интересно, что глагол *яфуру* (от «Яфу:», Yahoo!) приобрел диффузное значение и может входить в один синонимический ряд с глаголами *мицукэру* «найти (с помощью Yahoo!)», *сагасу* «искать», *кау* «покупать», *асобу* «развлекаться» и др.[5] В онлайн-словаре японского просторечия[6] насчитывается свыше десятка глаголов, образованных по аналогичной модели[7]. По ней же образуются просторечные глаголы и от имен собственных, ономатопов (*гариру* зубрить ← *гаригари* (*бэнкё:-суру*) с тем же значением) и канго. Как пример оригинальной аббревиации можно привести глагол *тахиру*, основа которого представляет собой новое прочтение иероглифа *си* 死 «смерть» как двух знаков азбуки катакана – タ *та* и ヒ *хи*. По данным онлайн-словаря японского просторечия «Нихонго дзокуго дзитэн», глагол выступает как эмоционально-экспрессивный синоним глаголов *дзэцубо:-суру* «отчаяться» и *цукарэру* «устать».

## 3. Восприятие заимствований в японском языковом сообществе

Японские языковеды традиционно придерживаются скорее нормативного, чем дескриптивного подхода к языку[8], поэтому языковые явления в научных работах обычно оцениваются как «правильные», «неправильные» либо «проблемные», далее часто следуют предписания по употреблению языковых средств. Любые изменения в языке обычно рассматриваются как нарушение нормы. Ученые, приветствующие заимствования, оправдывают это явление, апеллируя к фактам истории языка[9]. Такая историческая перспектива аргументации также соответствует традициям японской лингвистики.

Иноуэ Фумио рассматривает возрастающее количество гайрайго с «экономических» позиций, то есть с точки зрения затрат на изучение японского языка. Согласно его выводам многочисленные синонимы (по общепринятому мнению они составляют «красоту» японского языка[10]) затрудняют изучение

---

[1] Иноуэ Фумио. 日本語は生き残れるか. 東京、 PHP, 2001. С. 132.

[2] Anan : журн. 2008. Вып. 9/10. С. 19.

[3] Nonno : журн. 2010. Вып. 9/20. С. 37.

[4] Инагаки Ёсихико. 最近日本語事情. 東京, 大修館書店、 1983. С. 162.

[5] URL: http://oshiete.goo.ne.jp/qa/1951295.html

[6] Дзокуго дзитэн. URL: http://zokugo-dict.com

[7] Там же.

[8] Goddard Cliff. The Languages of East and South East Asia. Oxford University Press, 2005. С. 224.

[9] Ср.: Сираки Сусуму. 外来語は国語のどの部分にどのように進入しているか。(その一 – 漢語). 1969. С. 163.

[10] Ибуки Хадзимэ. 「ことば」のしつけ. – 東京, 日本書籍, 1979. С. 23–25.

японского языка как иностранного, препятствуя его распространению в мире [11]. Напротив, гайрайго, считает автор, повышают шансы японского языка в «конкурентной борьбе» с другими языками.

Как пример радикальной позиции в отношении гайрайго можно привести взгляды японского писателя и психиатра Отохико Кага (1929 г. р.), высказанные им в выпуске ‘Shukan Post’ за 22 октября 2010 года. Он считает засилье гайрайго в японском языке проявлением «колониальной зависимости» Японии от США, находит связь между «кризисом в языке» и тревожными показателями психического здоровья нации и призывает к «чистке языка».

Интерес рядовых носителей языка к вопросам словоупотребления не менее высок, чем у лингвистов. Это подтверждают результаты, полученные в ходе поиска по ключевым словам в системе Google:

| Терм поиска | Количество результатов (приблизительно) |
|---|---|
| *Котобадзукаи* «Манера выражения, словоупотребление» | 4 190 000 |
| *Нихонго-но матигаи* «ошибки в японском языке» | 35 900 000 |
| *Окасий нихонго* «странный (то есть неправильный) японский» | 16 700 000 |
| *Корэ, тадасий нихонго?* «Это что, правильно (по-японски)?» | 1 200 000 |

Дата обращения: 12.08.2011.

### 4. Проекты синонимической замены «трудных слов»

Парадоксальным образом меры по ограничению числа гайрайго и их замене могут быть продиктованы западной концепцией «общества равных возможностей» (ср. создание безбарьерной среды для инвалидов). Так, предлагается избегать заимствований, если среди предполагаемых адресатов текста могут быть лица, которые плохо их понимают. Демографическая ситуация в самой Японии также способствовала восприятию этой концепции: 20 % населения составляют лица старше 65 лет, и в будущем их доля будет возрастать [12].

Тексты на «адаптированном» языке могут ориентироваться не только на лиц пожилого возраста, но и на иностранцев. В статье «Опыт простого японского» предлагается адаптировать для понимания иностранцев памятки по поведению в чрезвычайных ситуациях. Помимо упрощения синтаксиса и грамматических структур, это предполагает пояснение терминов из сферы ГО и ЧС, ограничение гайрайго, особенно тех, что заимствовались с семантическим сдвигом, избежание неоднозначности и использование фуриганы (фонетической подсказки) над всеми иероглифами [13].

Пример системы автоматической замены текста KURA, призванной облегчить слабовидящим и слабослышащим пользователям доступ к сетевым ресурсам административного характера, представлен в работе Накано и др. [14] В настоящее время эта категория граждан может применить голосовой интерфейс, однако для этого текст должен быть изначально ориентирован на слуховое восприятие. Слабослышащие пользователи испытывают трудности в связи с ограниченностью своего словарного запаса. Поэтому разработчики, проанализировав тексты на сайтах органов местного самоуправления, определили, какие слова в первую очередь вызывают трудности, предложили варианты их замены, а также рассчитали трудоемкость этого задания в человеко-часах. Далее методом анкетирования были проверены эффективность замены и грамматичность предложений на выходе. Приведем несколько примеров замены, предлагаемой разработчиками:

| Трудное слово (как правило, канго) | Замена (канго или ваго) |
|---|---|
| *Дзю:дзи-суру* – заниматься чем-л. | *Тадзусавару* – иметь отношение |
| *Райхо:-суру* – кн. посещать | *Тадзунэтэ куру* – посещать, навещать |
| *Кансё:-суру* – вмешиваться | *Татииру* – вмешиваться, совать свой нос |

[11] Иноуэ Фумио. Указ. соч. С. 129–131.

[12] Трухин М.А. Япония на современном этапе: социально-демографический и экономический анализ // Япония наших дней. 2011. № 2(8). – М. : ИДВ РАН, 2011. С. 13.

[13] Сибата Минору. ことばの研究．やさしい日本語の試み.

[14] ＷＥＢサイトへのアクセシビリティ向上を目的とした難語の平易化．電子情報通信学会 / Накано Томоко [и др.]. Сингакугихо, 2005.

Итак, распространение в Японии западной концепции «равных возможностей» вдохнуло новые силы в движение за ограничение и/или регулирование процесса заимствований из западных языков.

Так, пожилой токиец в 2002 году направил письмо в администрацию с жалобой на засилие гайрайго в новостном листке администрации [15]. Весной того же года премьер-министр Коидзуми, которому также исполнилось 60 лет, высказал сомнение в том, что многочисленные заимствования в речах представителей правительства понятны простому населению. Подобные замечания подвигли Государственный институт родного языка начать в 2002 году разработку документа «Гайрайго иикаэ тэйан» – «Рекомендации по замене заимствований» (далее – «Рекомендации»), завершенную в 2007 году [16]. Разработка велась поэтапно и сопровождалась широким обсуждением как в СМИ, так и в Интернете.

Согласно преамбуле целью проекта является разработка вариантов замены или пояснения для тех гайрайго, которые могут быть непонятны широким массам населения. Если гайрайго, с одной стороны, обогащают японский язык наименованиями для новых понятий, то с другой – злоупотребление ими служит препятствием успешной коммуникации. Это в первую очередь касается документов, публикуемых государственными учреждениями, а также газет и других СМИ – иными словами, текстов, имеющих высокую общественную значимость и ориентированных на широкую аудиторию. Разработку вариантов замены гайрайго Институт рассматривал как одну из задач, направленных на то, чтобы язык был «ясным, точным, красивым, богатым».

Основой для разработки вариантов послужили широкомасштабные опросы населения, включавшие в себя оценку слова по 4-балльной шкале. Ответы информантов старше 60 лет обрабатывались отдельно. Результаты подтверждают, что пожилые люди в целом хуже владеют заимствованным словарем: так, слова *кэа* (от англ. *care* «забота»; чаще употребляется в значении ухода за больным) или *дэй-са:бису* (от англ. *day* «день» и *service* «обслуживание»: 1) «дневной стационар в доме престарелых»; 2) уход приходящей сиделки за лежачими больными или престарелыми») – получили 4 балла как понятные населению в целом, но были понятны не всем из опрошенных лиц старше 60 лет. При этом многие из слов, включенных в «Рекомендации», относятся к тематическим полям медицины и ухода за больными, поэтому полноценное понимание такой лексики можно назвать жизненно важным.

Основную часть «Рекомендаций» составляет словарь синонимов, рекомендуемых для замены трудных гайрайго, включающий 176 слов, понимание которых населением в целом или лицами старше 60 лет было определено как недостаточное. Словарь составлен с учетом полисемии заимствований: для каждого значения многозначных гайрайго предлагаются свои варианты замены. Целью составителей было не изгнать гайрайго из языка, а обеспечить их понимание широкими массами населения и, при необходимости, укоренение в языке. Поэтому синонимы располагаются над основной строкой, на месте фуриганы, что представляет собой графический парадокс. Дело в том, что в эпоху Мэйдзи (1868–1912) фуригану использовали, чтобы пояснять канго, созданные как калька новых европейских научно-технических терминов, с помощью синонимов-ваго [17]. Место в основной строке при этом принадлежало иероглифам.

Пример словарной статьи, посвященной слову *кэа* «уход, забота»

| | |
|---|---|
| [Уровень понимания] | Население в целом: 4 балла<br>Лица старше 60 лет: 3 балла |
| Варианты замены | *Тэатэ* [ваго]. *Кайго* [канго] |
| Примеры | *Наями я фуман-о хё:гэн-дэкинай кодомо-ни тай-си, кэа* (;ケア)*-га хицуё: да то кангаэрарэру.* – «(Нам) представляется, что дети, которые не могут выразить свои проблемы или недовольство, нуждаются в лечении».<br>*Катэй-дэ кэа* (;ケア)*-дэкинай сё:гайдзи-но ирё:-ни ва, хокэн ва митомэрарэнай.* – «На лечение детей-инвалидов, уход за которыми дома невозможен, медицинская страховка не распространяется». |

[15] Backhaus Peter. Neue Wörter für die Alten // DIJ Newsletter. Mitteilungen aus dem Deutschen Institut für Japanstudien. Juni 2006. N 28. S. 1–3.

[16] Гайрайго иикаэ тэйан. 外来語言い換え提案.

[17] Ваго, канго. 東京、文化庁、 1981. С. 26.

| | |
|---|---|
| Толкование | Хо:ттэ оку кото-га дэкинай моно э-но тэатэ. – «Уход за тем, кто не может быть предоставлен сам себе». |
| Справочная информация | Это слово в достаточной степени освоено языком, поэтому употребление его без пояснений не будет представлять большой проблемы. Однако некоторые лица старше 60 лет расценивают его как непонятное, поэтому в случаях, когда среди читателей есть лица пожилого возраста или текст рассчитан на неопределенную широкую аудиторию, необходимо использовать замену или приводить пояснение. Наиболее эффективной заменой для *кэа* будет *тэатэ*, выражающее основной смысл. Однако в зависимости от контекста может оказаться целесообразным подобрать иные варианты замены. Помимо указанного в [списке] вариантов *кайго*, в области медицины можно предложить *канго*, в случае [, если речь идет об] уходе за своей внешностью или о товарах – *тэирэ* и т.д.<br>Благодаря широкой области значения «кэа» – довольно удобное слово, однако [именно] потому, что его смысл слишком широк, оно может восприниматься как легкомысленное и неопределенное (*аймай*). Поэтому в случаях, когда требуется точное понимание, необходимо проявить особую осторожность. |
| Другие варианты замены | *Канго* «(сестринский) уход». – *Тэирэ* «уход (за внешностью и т.д.)». |
| Примеры сложных слов | *Дэй-кэа – хигаэри рё:ё: –* «дневной стационар», *цу:сё рихабири* – «амбулаторная реабилитация». *Мэнтару хэрусу кэа – кокоро-но кэнко:дзукури* – «забота о душевном здоровье». |

«Рекомендации» можно оценить как важную меру по регулированию изменений, происходящих в лексической системе японского языка. Авторы проекта учитывают реальную языковую практику и признают ценность гайрайго как инструмента обогащения японского языка и культуры неизвестными до этого понятиями и реалиями. Роль Института родного языка разработчики проекта видят в том, чтобы помочь в освоении этих новых понятий, давая им точные определения (гайрайго часто употребляют *фи:рингу-дэ*, то есть по наитию, не имея точных представлений о значении) и устанавливая их синонимические отношения с существующими в языке единицами.

### 5. Роль старописьменного языка бунго в системе синонимии

Вслед за В.М. Алпатовым мы рассматриваем бунго как дополнительный источник пополнения синонимических рядов [18]. Вплоть до Второй мировой войны бунго имел достаточно широкое распространение; знакомство с ним и сейчас входит в школьную программу. Архаизмы употребляются как средство стилизации в художественных произведениях, в том числе и в популярных среди молодежи сериалах, комиксах-манга и анимации. В японских словарях архаическая лексика часто не отграничивается от современной, так как любой архаизм теоретически может «воскреснуть» в бунго [19], а затем перейти в литературный язык. Так, устаревший депрециативный глагол *цукамацуру* «делать» употребляется в комиксе «Завтрашний Джо» (реплика живущего в трущобах боксера):

*Нанивабуси-но савари-но хитофуси-о го-хиро:-ни о-ёби-цукамацуримас* [20]. – «Позволю себе предложить Вашему вниманию лучшее место из „Нанива-буси“».

Кроме того, в эпоху Мэйдзи для калькирования европейских терминов (например, *бунсэки-суру* «анализировать») широко использовались «воскрешенные» глаголы из классических текстов [21].

В работе об архаизмах в современном словоупотреблении Кинсуй Сатоси [22] выделяет некоторые виды текстов, где используются архаичная лексика и грамматические формы. Помимо текстов более ранних эпох на старояпонском языке, к ним относятся и современные стихотворные формы, написанные по старым правилам стихосложения; песни; пословицы, устойчивые выражения; законы, императорские указы; названия книг и фильмов, газетные заголовки. Как пример закона, написанного на

---

[18] Алпатов В.М. О специфике японских словарей // Язык и культура. М. : Изд-во МГУ, 1987. С. 40–49.

[19] Там же. С. 49.

[20] Тиба Тэцуя, Такамори Асао. Асита-но Дзё:. Дай 2 кан. Токио : Ко:дансия Комиккусу, 1980. С. 177.

[21] Мориока Кэндзи. 明治期の漢語// 和語・漢語. 東京, 文化庁, 1981. P. 23–36. С. 33.

[22] Кинсуй Сатоси. 現代に生きる古典日本語. URL : http://skinsui.cocolog-nifty.com/linguistics/files/CIJLE2006paper.pdf

бунго, Кинсуй Сатоси приводит уголовное право; мы можем добавить действовавший до 2006 года «Торговый кодекс», а также Закон о СМИ. К прецедентным текстам японской культуры принадлежит императорский указ «Об образовании», который в довоенных школах заучивали наизусть. Поскольку тексты, относящиеся к древней словесности, изучаются в школах и их знание проверяется на вступительных экзаменах по японскому языку, они широко известны (являются для японской культуры «прецедентными текстами» в терминологии Ю.Н. Караулова) и могут стать отправной точкой для последующего творчества.

Хотя христианство в Японии распространено мало, существуют переводы священных текстов, выполненные частично или полностью на бунго, которые в свою очередь используются при переводе соответствующих фрагментов в произведениях западной литературы.

Как отмечает Е.Ю. Бессонова, японским письмовникам принадлежит большая роль в поддержании эпистолярных традиций [23]. Поэтому эпистолярный стиль также служит резервуаром, где сохраняются единицы классического японского языка. Так, в статье Мориока Кэндзи сообщается, что в эпоху Мэйдзи из языка ушли некоторые формы вежливости, содержащие гоноративные компоненты *сё:* «сверкающий», *кэй* «дар» и депрециативные компоненты *сё:* «смеяться», *сицу* «ругать» [24]. Однако некоторые из этих форм мы находим и в современных письмовниках – например, во фразе из письма, сопровождающего подарок: *Го-сё:но:-итадакэрэба сайвай дэс* (буквально:) – «Будем рады, если Вы (гонор.) с улыбкой примете [наш ничтожный подарок]».

В рамках анкетирования мы предложили информантам составить предложения с несколькими глаголами, содержащими депрециативный компонент *сё:* «смеяться», а именно: *сё:ми-суру* «кушать» (*сё:-* «смеяться» + *ми* «вкушать), *сё:ран-суру* «смотреть» (*сё:-* «смеяться» + *ран* «смотреть) и *сё:но:-суру* «получать, принимать» (*сё:-* «смеяться» + *но:* «получать») – а также с глаголом *бэнтацу-суру* «подстегивать; поощрять» (*бэн* «хлыст» + *тацу* «стегать»), рекомендованным в письмовнике как синоним к *сидо:-суру* «руководить», например: *Коннэн мо, го-сидо: го-бэнтацу-но ходо ёросику о-нэгаи мо:сиагэмас.* – «Прошу и в этом году Вашего руководства и совета. (Из новогоднего поздравления)» [25].

Проведенное нами анкетирование [26] также подтвердило, что в целом информанты знакомы с этими языковыми средствами, хотя и не всегда могут составить с ними предложение. Большинство информантов составили предложения в подчеркнуто-вежливом стиле, отмечая также, что анализируемые единицы могут использоваться в письмах и свадебных речах.

Представляется возможным сделать вывод о том, что клишированное употребление депрециативных глаголов, которые можно считать редкими, способствует консервации лексических форм вежливости на периферии синонимических рядов современного японского языка, препятствуя их окончательному выходу из системы современного японского языка.

Еще одним фактором, способствующим «консервации» высокопарных лексических форм вежливости, является возможность их иронического употребления. Так, С. Мартин сопровождает многие гоноративные глаголы пометой *literary or sarcastic,* то есть «книжное или саркастическое» [27]. Примером может служить следующий комментарий в блоге: *Ёй-га маваттэ кимасита нодэ, кути ва вадзавай-но мото-ни наранай ё: комэнто ва, годзицу то сасэтэ итадакимас. Дзидзё:-о го-кэнсацу-кудасаимас ё: о-нэгаи-мо:сиагэмас.* – «Поскольку я уже опьянел, то комментарии, с Вашего позволения, (депр.) отложу на потом, чтобы язык мой не стал врагом моим. Нижайше прошу принять во внимание (гонор., буквально: «мудрые мысли») [эти] обстоятельства» [28].

Таким образом, заимствования из американского варианта английского языка, несмотря на негативную оценку части языкового сообщества, остаются одним из важных источников пополнения синонимических рядов в современном японском языке. Их употребление становится предметом государ-

---

[23] Бессонова Е.Ю. Японские письмовники на рубеже XX и XXI веков // Ломоносовские чтения – 2004. М., 2004.

[24] Мориока Кэндзи. Указ. соч.

[25] Тэгами-но какиката дзитэн. Хиросима : Дайсо, 2001. С. 27.

[26] Кострова М.А. Глагольная синонимия в современном японском языке : дис. … канд. филол. наук. М., 2012. 222 с. С. 130–137.

[27] Martin Samuel E. A Reference Grammar of Japanese. Honolulu : University of Hawaii Press, 2004.

[28] URL: slowly00.blog33.fc2.com/blog-entry-311.html

ственного регулирования; наиболее масштабным проектом здесь являются «Рекомендации по замене заимствований», разработанные Государственным институтом родного языка в 2008 году. С другой стороны, употребление форм старописьменного языка бунго в прецедентных текстах, эпистолярном жанре, а также в качестве средства исторической стилизации и выражения иронии способствует консервации этого пласта японской лексики как важного источника пополнения синонимических рядов в японском языке.

### *Список использованной литературы и электронных ресурсов*


1. Алпатов, В.М. О специфике японских словарей [Текст] // Язык и культура. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 40–49.

2. Бессонова, Е.Ю. Японские письмовники на рубеже XX и XXI веков [Текст] // Сборник тезисов докладов профессоров, преподавателей и научных сотрудников ИСАА при МГУ, подготовленных для конференции «Ломоносовские чтения – 2004». – М., 2004.

3. Кострова, М.А. Глагольная синонимия в современном японском языке [Текст] : дис. … канд. филол. наук. – М. 2012. – 222 с.

4. Трухин, М.А. Япония на современном этапе: социально-демографический и экономический анализ [Текст] // Япония наших дней. – 2011. – № 2 (8). – М. : ИДВ РАН, 2011. – С. 13–22.

5. Backhaus, Peter. Neue Wörter für die Alten [Electronic resource] // DIJ Newsletter. Mitteilungen aus dem Deutschen Institut für Japanstudien. – 2006, Juni. – N 28. – S. 1–3. – Mode of access: http://www.dijtokyo.org/doc/NL28_deutsch.pdf.

6. Goddard, Cliff. The Languages of East and South East Asia [Text]. – Oxford University Press, 2005. – 336 c.

7. Martin, Samuel E. A Reference Grammar of Japanese [Text]. – Honolulu : University of Hawaii Press, 2004. – 1198 c.

8. 和語・漢語.「ことば」シリーズ8. – 東京、文化庁、1981. Ваго, канго [Текст]. – Серия «Лексика». – Токио : Культура, 1981. – Вып. 8. 96 с.

9. 外来語言い換え提案. Рекомендации по замене заимствований-гайрайго [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ninjal.ac.jp/gairaigo

10. Словарь просторечия. 俗語辞典 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zokugo-dict.com

11. 伊吹一,「ことば」のしつけ. – 東京, 日本書籍, 1979. Ибуки Хадзимэ. Воспитание культуры речи [Текст]. – Токио : Японская литература, 1979. – 227 с.

12. 稲垣吉彦, 最近日本語事情.東京, 大修館書店、1983. Инагаки Ёсихико. Современное состояние японского языка [Текст]. – Токио : Дайсюкан, 1983. – 286 с.

13. 井上史雄, 日本語は生き残れるか. 東京、PHP, 2001. Иноуэ Фумио. Выживет ли японский язык? [Текст]. – Токио : Изд-во PHP, 2001. – 207 с.

14. 金水敏 ,現代に生きる古典日本語. Кинсуй Сатоси. Классический японский, живущий в наше время [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://skinsui.cocolog-nifty.com/linguistics/files/CIJLE2006paper.pdf

15. 森岡健二, 明治期の漢語// 和語・漢語. - 東京, 文化庁, 1981. Мориока Кэндзи. Канго и ваго в эпоху Мэйдзи [Текст]. – Токио : Культура, 1981. – С. 23–36.

16. 中野智子, 遠藤淳, 菅原昌平, 乾健太郎, 藤田篤. ＷＥＢサイトへの アクセシビリティ向上を目的とした難語の平易化. － 電子情報通信学会. Накано Томоко. Упрощение сложных слов с целью повышения доступности сетевых ресурсов [Электронный ресурс] / Накано Томоко, Эндо Ацуси, Сугавара Сё:хэй, Инуи Кэнтаро:, Фудзита Ацуси. – Общество информатики и науки об электронных коммуникациях, 2005. – Режим доступа: http://paraphrasing.org/~fujita/publications/coauthor/nakano-WIT2005-25.pdf

17. 柴田実, ことばの研究. やさしい日本語の試み. Сибата Минору. Опыт простого японского [Электронный ресурс]. – 2006, февраль. – Режим доступа: http://www.nhk.or.jp/bunken/summary/kotoba/research/008.html.

18. 白木進, 外来語は国語のどの部分にどのように 進入しているか。(その一 – 漢語). Сираки Сусуму. В какую часть японского языка и каким образом проникают заимствования? (Ч. 1: Канго) [Электронный ресурс].– 1969.– P. 163–174. – Режим доступа: http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/bg/metadata/1233

## *Список анализируемых текстов*

1. Блог: slowly00.blog33.fc2.com/blog-entry-311.html [Электронный ресурс].

2. Тэгами-но какиката дзитэн [Текст]. – Хиросима : Дайсо, 2001.

3. Тиба Тэцуя. Асита-но Дзё [Текст] / Тиба Тэцуя, Такамори Асао. Дай 2 кан. – Токио : Ко:дансия Комиккусу, 1980. – 200 с.

4. Anan [Текст] : журн. – 2008. – Вып 9/10.

5. Nonno [Текст] : журн. – 2010. – Вып. 9/20.

6. http://oshiete.goo.ne.jp/qa/1951295.html

## *References*

1. Alpatov, V.M. O specifike japonskikh slovarej [On the specifics of Japanese dictionaries] [Text] // Jazyk I kultura [Language and Culture]. – M. : Moscow State University Publishing House, 1987. – P. 40–49 (in Russian).

2. Bessonova, Je.Ju. Japonskije pismovniki na rubezhe XX–XXI vv. [Japanese Letter-Writers at the Turn of XX–XXIst century] [Text] // Lomonosovskiye chteniya – 2004 [Collection of reports prepared by professors, lecturers and scientific associates of the Institute of Asian and African Studies, Moscow State University for the conference "Lomonosov Readings – 2004"]. – Moscow, 2004 (in Russian).

3. Kostrova, M.A. Glagol'naja sinonimija v sovremennom japonskom jazyke [Synonymy of Verbs in Modern Japanese Language] [Text] : Ph. D. thesis. – Moscow, 2012. – 222 p. (in Russian).

4. Trukhin, M.A. Japan at present: A Socio-Demographic and Economic Analysis] [Text] // Japonija nashikh dnei [Present-Day Japan]. – 2011. – № 2 (8). – M. : Academy of Sciences Publishing House, 2011. – P. 13–22 (in Russian).

5. Backhaus, Peter. Neue Wörter für die Alten [Electronic resource] // DIJ Newsletter. Mitteilungen aus dem Deutschen Institut für Japanstudien. – Juni 2006. – N 28. – S. 1–3. – Mode of access: http://www.dijtokyo.org/doc/NL28_deutsch.pdf

6. Goddard, Cliff. The Languages of East and South East Asia [Text]. – Oxford University Press, 2005. – 336 p.

7. Martin, Samuel E. A Reference Grammar of Japanese [Text]. – Honolulu : University of Hawaii Press, 2004. – 1198 p.

8. Wago, kango [Text]. – Tokyo : Culture Publishing, 1981. – 96 p. (in Japanese).

9. Recommendations on Paraphrasing Loanwords [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ninjal.ac.jp/gairaigo (in Japanese).

10. Dictionary of Slang. [Electronic resource]. – Mode of access: http://zokugo-dict.com (in Japanese).

11. Ibuki Hajime. Teaching Proper Speech [Text]. – Tokyo : Nihon Shoseki, 1979. – 227 p. (in Japanese).

12. Inagaki Yoshihiko. Present-Day Language Situation in Japanese [Text]. – Tokyo : Daishukan Shoten, 1983. – 286 p. (in Japanese).

13. Inoue Fumio. Will the Japanese Language Survive? [Text]. – Tokyo : PHP, 2001. – 207 p. (in Japanese).

14. Kinsui Satoshi. Classical Japanese Alive Today [Electronic resource]. – Mode of access: http://skinsui.cocolog-nifty.com/linguistics/files/CIJLE2006paper.pdf (in Japanese)

15. Morioka Kenji. Kango and Wago in Meiji Period [Text] // Wago, Kango. – Tokyo : Culture Publishing, 1981. – P. 23–36 (in Japanese).

16. Nakano Tomoko. Simplifying Loanwords with the Purpose of Raising the Accessibility of WEB sites [Electronic resource] / Nakano Tomoko, Endo Atsushi, Sugawara Shohei, Inui Kentaro, Fujita Atsushi // Society of Informatics and Telecommunication Studies. – 2005. – Mode of access: http://paraphrasing.org/~fujita/publications/coauthor/nakano-WIT2005-25.pdf (in Japanese).

17. Shibata Minoru. An Attempt of an Easier Japanese [Electronic resource]. – 2006, February . – Mode of access : http://www.nhk.or.jp/bunken/summary/kotoba/research/008.html (in Japanese).

18. Shiraki Susumu. Which Part of the Japanese Language and in What Way Do Loanwords Get In? (Part 1: Kango) [Electronic resource]. – 1969. – P. 163–174. – Mode of access: http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/bg/metadata/1233 (in Japanese).

**УДК** 81’23

***А.С. Шмунер**, канд. филол. наук*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, Россия)

# Особенности молчания как знака культуры (на материале русского и японского языков)

Данная статья посвящена проблеме молчания как культурно обусловленной единицы. Исследование проводится на материале пословиц и поговорок, так как, являясь жанрами фольклора, они позволяют проникнуть в культурную картину мира народа. Здесь описаны особенности функционирования молчания в русской и японской лингвокультурах, выявлены различия в восприятии анализируемого явления носителями языков. Так, например, в русской культуре прослеживается идея о том, что молчание, как и слово, хороши, когда они уместны. Слово наделено большой силой, к нему необходимо относиться с осторожностью. Носители японского языка воспринимают молчание как позитивное явление, в то время как слово ассоциируется у них с бедой, несчастьем, опасностью. Слово может обидеть собеседника и, следовательно, нанести ущерб говорящему. Выявление и подробное описание характерных черт молчания как культурно обусловленной единицы будет способствовать правильной его интерпретации в процессе общения носителей разных языков и, следовательно, позволит преодолеть многие трудности межкультурной коммуникации.

*молчание как культурно обусловленный знак, культурная картина мира, русская и японская лингвокультуры, межкультурная коммуникация*

***Shmuner, Alexandra**, Ph.D. (Philology)*
(Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia)

## Characteristic Features of Silence as a Culture Unit (on the Basis of the Russian and Japanese Languages)

The article is an attempt to present silence as a unit of culture. The research is based on proverbs and sayings, as these folklore genres may serve as a reflection of a people’s cultural worldview. The article describes differences in perception of the concept “silence” by Russian and Japanese people. When appropriate, both silence and speech are considered by Russians to be something positive. A word is very powerful, one should be careful when using it. The Japanese compare silence with something beautiful, whereas speech is associated with a calamity, unhappiness, danger. A word can offend the listener, thus harming the speaker. A thorough investigation of culture-specific features of silence will lead to its adequate interpretation by interlocutors and help to avoid difficulties in intercultural communication.

*silence as a culture-specific unit, cultural worldview, Russian and Japanese linguocultures, intercultural communication*

Поскольку молчание является одним из наиболее важных средств невербальной коммуникации, оно используется собеседниками для обмена информацией. Согласимся с С.В. Крестинским, который утверждает, что молчание – «внутренняя форма речи: отказываясь по какой-то причине от звуковой речи, человек не перестает мыслить. Этот отказ может быть намеренным или ненамеренным, вызван различными факторами психологического и социального характера, условиями и нормами соответствующего окружения и т.д.» [1].

© Шмунер А.С., 2015

[1] Крестинский С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации // Тверской лингвистический меридиан. Тверь : Твер. гос. ун-т, 1998. Вып. 1. С. 77.

Д.Б. Мухаметов, сравнивая понятия тишины, паузы и молчания, отмечает, что, в отличие от первых двух явлений, последнее характеризуется наличием коммуникативного намерения при отсутствии актуализируемого речевого акта [2].

В случаях, когда собеседники являются носителями разных культур, правильная интерпретация молчания поможет избежать многих трудностей коммуникации и будет способствовать ее успешности. Следовательно, исследования, посвященные изучению молчания как культурно обусловленной единицы, представляются актуальными.

Прежде чем описать особенности молчания в русском и японском языках, отметим, что оно может быть коммуникативно значимым и коммуникативно незначимым. Объектом изучения в лингвистике прежде всего является первый тип, а точнее, «молчание вместо говорения» [3]. По словам В.В. Богданова, такое молчание расценивается адресатом как нулевой заменитель вербальной реакции и интерпретируется в зависимости от конкретной ситуации, конкретного смысла и иллокутивной функции предыдущего высказывания или текста [4]. В процессе молчания адресант осознанно и направленно передает определенную информацию, которую адресат расшифровывает «на основе знания контекста, ситуации, пресуппозиции и прочих обстоятельств, при которых происходит процесс общения» [5]. При этом для того, чтобы молчание было интерпретировано правильно, важно, чтобы собеседники обладали одинаковыми знаниями относительно значения данного феномена.

Анализируя связь молчания с культурой того или иного народа, авторы приводят интересные наблюдения на материале различных языков. Так, Т.Р. Копылова в статье «Молчание как культурный знак» отмечает, что в качестве одного из репрезентантов данного понятия в испанском языке выступает единица *callar* (от лат. *calleo* с семантикой «иметь жесткую кожу, быть мозолистым», «быть закаленным», «набить руку, быть искусным, опытным, знать толк»). Автор считает, что выбор данной лексемы не является случайным. Он свидетельствует о связи молчания с хитростью, изворотливостью и умом [6]. «Умение молчать (смолчать) формируется в испанской коммуникативной культуре как одна из коммуникативных стратегий, преследующая прагматический интерес говорящего, что и обусловливает выбор *callar* в качестве ключевого репрезентанта» [7].

Итак, молчание является отражением культурной картины мира народа, а точнее, системы понятий, «сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание» [8].

Говоря об отношении русских людей к молчанию, согласимся с теми авторами (см., например, М.Н. Эпштейн), которые называют его двойственным: оно может быть как одобрительным, так и негативным [9]. Следующие пословицы и поговорки говорят о положительном отношении русских людей к анализируемому понятию:

«Глупому лучше молчать, чем много болтать»;

«Доброе молчанье лучше худого ворчанья»;

«Доброе молчанье – чем не ответ?»;

«Кто молчит, тот двух научит»;

«Кто молчит, не грешит»;

---

[2] Мухаметов Д.Б. Молчание как компонент русской культуры // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2012. № 5 (3). С. 77–82.

[3] Там же. С. 79.

[4] Богданов В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении // Языковое общение: Единицы и регулятивы. Калинин, 1987. С. 22.

[5] Крестинский С.В. Коммуникативная нагрузка молчания в диалоге // Личностные аспекты языкового общения. Калинин, 1989. С. 93.

[6] Копылова Т.Р. Молчание как культурный знак // Вестник Удмуртского университета. 2012. Вып. 4. С. 126–127.

[7] Там же. С. 127.

[8] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2008. С. 41.

[9] Эпштейн М.Н. Слово и молчание в русской культуре // Звезда. 2005. № 10. URL: http://magazines.russ.ru/zvezda/2005/10/ep12.html

«Молчанкой никого не обидишь»;
«Мудрый молчит, когда дурак ворчит»;
«Слово – серебро, молчание – золото»;
«Худое молчанье лучше доброго ворчанья» [10].

При этом молчание является признаком ума, мудрости. Оно научит и не обидит. Доброе молчание предпочтительнее, чем слово.

Негативное восприятие анализируемого феномена прослеживается в следующих пословицах и поговорках:

«Говорить – беда, а молчать – другая»;
«Замолчал, как воды в рот набрал»;
«Играть в молчанку»;
«Крепкое молчание ни в чем не ответ»;
«Молчать, так дела не скончать»;
«Молчбою прав не будешь»;
«Молчит, как пень»;
«Молчит, как мертвый, неживой»;
«Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит и хвостом виляет» [11].

Таким образом, молчание соотносится с такими понятиями, как «хитрость» и даже «подлость», «беда». Не знаешь, чего ждать от молчаливого человека («В тихом омуте черти водятся»). Молчание может помешать быстрому завершению дела.

В русских пословицах и поговорках прослеживается идея о том, что молчание, как и слово, должно быть уместным (например, «Умей вовремя сказать, вовремя смолчать. Умей сказать, умей и смолчать!»).

Говоря о восприятии русскими людьми понятия «слово», необходимо отметить, что оно может быть положительным и отрицательным. При этом негативное отношение проявляется прежде всего к многословию.

Положительное восприятие слова можно проследить в следующих пословицах:

«Бритва скребет, а слова режут»;
«Доброе слово лучше мягкого пирога»;
«Конь вырвется – догонишь, а сказанного слова не воротишь»;
«Кто слова не боится, тому и плеть не страшна»;
«От доброго слова язык не отсохнет»;
«Пулей попадешь в одного, а метким словом в тысячу»;
«Слово вовремя и кстати сильнее письма и печати»;
«Слово пуще стрелы разит»;
«Яркое слово – пища души, дурное слово – кол голове» [12] и т.д.

Как видим, слово в русской культуре наделяется определенной силой. Оно сравнивается с меткой пулей, может сразить пуще стрелы. Следовательно, к словам необходимо относиться с осторожностью.

Негативное отношение к многословию проявляется в следующих поговорках:

«Где много слов, там мало дел»;
«Лишнее слово досаду наводит и до стыда доводит»;
«Пустые слова – что орехи без ядра»;
«Слова хороши, если они коротки» [13].

Итак, русская культура характеризуется двойственным отношением к слову.

---

[10] Пословицы и поговорки у русского народа. URL: http://www.x-vim.info/index.php

[11] Там же.

[12] Пословицы : Большой сборник пословиц. URL: http://posloviz.ru/

[13] Там же.

Изучая поле сочетаемости лексемы «молчание», Т.Р. Копылова указывает на ее эмоциональную наполненность. Так, молчание может быть *глубоким, холодным, укоризненным, осторожным, обреченным, неодобрительным, неотзывчивым, напряженным, настороженным, невразумительным,* а также *светлым, благородным, обнадеживающим, радостным* [14]. Молчание обладает высокой степенью выразительности и, соответственно, является значимым элементом коммуникации. Кроме того, оно может *выражать согласие, проклинать, наказывать, обижать, больно бить, а также вызывать любопытство, уверять, ласкать, дарить надежду* [15]. Следовательно, молчание воздействует на собеседника, провоцируя необходимую реакцию.

Таким образом, являясь знаком русской культуры, молчание соотносится с такими понятиями, как «ум, хитрость, мудрость», с одной стороны, и «подлость, закрытость, нежелание выражать свои мысли прямо», с другой. Мы рассмотрели примеры, которые указывают на двойственное восприятие анализируемого феномена в русской культуре. Языковой материал свидетельствует о том, что молчание эмоционально насыщено и может использоваться для достижения определенной коммуникативной цели, что позволяет говорить о данном явлении как о коммуникативном знаке.

Говоря о молчании в японском языке, авторы указывают на склонность японцев к невербальным средствам передачи информации. В.М. Алпатов цитирует слова японских лингвистов (например, Хага Ягуси, Такэмото Сёдзо и др.), которые утверждают, что японцы испытывают недоверие к слову и привыкли к молчанию, значительная часть информации лишь подразумевается [16].

Японские пословицы и поговорки, как отмечают авторы (например, В.М. Алпатов, Т.М. Гуревич), отражают представления о пользе молчания и вреде многословия [17]:

言わぬが花 [Ивану-га хана] «Молчание – цветок»;

蛙は口から呑まるる/蛙は口ゆえ蛇に呑まるる[Каэру-ва кути-кара номаруру] [Каэру-ва кутию-э хэби-ни номаруру] досл. «Квакающую лягушку найдет и съест змея», «Язык – источник бед»;

口が動けば手が止む [Кутиг-а угокэба тэ-га яму] «Худо языку кричать, когда руки молчат»;

口は閉じておけ、目は開けておけ [Кути-ва одзитэокэ мэ-ва акэтэокэ] «Держи рот закрытым, а глаза открытыми»;

口は禍の門 [Кути-ва вазаваи-но кадо] «Язык – причина всех бед»;

口は災いの元 [Кути-ва вазаваи-но мото] «Язык – начало всех бед»;

三寸の舌に五尺の身を亡ぼす [Санзун-но сита-ни госяку-но ми-о хоробосу] досл. «Язык длиной в один сун вредит телу длиной пять сяку», «Язык – источник бед»;

舌は禍の根 [Сита-ва вазавай-но нэ] «Язык – корень зла»;

しゃべる者は半人足 [Сябэру монова ханнинсоку] «Болтливый человек работает в полсилы»;

多言は身を害す [Тагэн-ва ми-о гайсу] «Многословие вредит»;

沈黙は害なし [Тиммоку-ва гай наси] «В молчании вреда нет»;

沈黙は金、雄弁は銀 [Тиммоку-ва кин, ю:бэн-ва гин] «Слово – серебро, молчание – золото»;

物言えば唇寒し秋の風 [Моно иэба кутибиру самуси аки-но казэ] досл. «В открытый рот дует холодный осенний ветер», «Слово – источник бед»;

病は口より入り禍は口より出ず [Ямай-ва кути ёри ири вазавай-ва кути ёри изу] досл. «Через рот входит болезнь и выходит беда», «Рот – источник бед» [18] и т.д.

---

[14] Копылова Т.Р. Молчание как культурный знак. С. 127.

[15] Там же.

[16] Алпатов В.М. Япония: язык и культура. М. : Языки славянских культур, 2008. С. 40.

[17] Там же.

[18] Goo дзисё. URL: http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/222607/m0u/ ; Дзисё котовадза дзитэн. URL: http://kotowaza-allguide.com/ku/kuchiwawazawainokado.html

Анализ японских пословиц показывает, что говорение ассоциируется у японцев с такими понятиями, как «вред, бедствие, ущерб» (害), «беда, несчастье, бедствие» (禍, 災い). Язык может навредить ( 害す) и даже уничтожить (亡ぼす). При этом он, как и рот, может нанести ущерб, вред как собеседнику, так и самому говорящему. Говорливый человек сравнивается с лягушкой, которую обнаруживает и съедает змея. В рот может залететь холодный ветер, а также попасть болезнь. Кроме того, в пословицах и поговорках отражается мысль о том, что слово мешает человеку работать. О говорливом человеке говорят как о посредственном работнике.

Молчание или отсутствие слова японцы называют золотом (что схоже с русской пословицей «Молчание – золото»), сравнивают с цветком (花) – понятие, которое указывает на красоту и блеск. Молчанием никого нельзя обидеть и, следовательно, нанести вред себе.

Согласимся с авторами (например, Т.М. Гуревич), которые утверждают, что одобрение молчания и осуждение говорливости можно найти и в русском языке [19]. Об этом мы писали ранее. Однако стоит отметить, что в японской культуре негативное отношение к молчанию получило более четкое выражение в пословицах и поговорках. Так, нам удалось в ходе исследования обнаружить небольшое число пословиц, например, 思うこと言わねば腹ふくる [Омоукото ивануба хара фукуру], 思う事言わねば腹ふくる [Омоумоно ивануба хара фукуру], которые указывают на пользу слова. Так, лучше высказать то, что накопилось на душе, чтобы состояние улучшилось.

Действительно, в японской культуре, которая, согласно теории Э. Холла, является высококонтекстуальной [20], молчание, умолчание, недосказанность играют очень важную роль. Языковому поведению японцев не свойственна определенность, прямое выражение мысли, прямая конфронтация [21]. По словам Т.И. Корчагиной, лучше промолчать, чем оскорбить и обидеть собеседника [22]. Забота о последнем является одной из основных черт японского сознания. Кроме того, понятия молчания и слова, на наш взгляд, связаны с ключевым для японской культуры противопоставлением *ути-сото* – «свой – чужой».

Итак, молчание представляется одним из важнейших средств невербальной коммуникации, поскольку оно не только служит для связи говорящего и слушающего, а также может оказывать воздействие на собеседника. Люди расшифровывают молчание, основываясь на определенных фоновых знаниях, которые обусловлены культурой. Несомненно, рассматриваемое понятие является культурным знаком.

Отношение к молчанию в русской культуре двойственное. С одной стороны, оно представляется чем-то положительным и связано с умом, мудростью, с другой стороны, обнаруживается негативное отношение к молчанию, которое соотносится с хитростью, подлостью, коварством. В японской культуре данное понятие соотносится с чем-то красивым. Говорение означает бедствие, несчастье, горе, вред. Оно может причинить неудобство собеседнику, что впоследствии отразится негативным образом на самом говорящем. Также молчание соотносится с понятием *ути* «свой», которое вызывает у японцев положительные эмоции. Понятие *кути* «рот» относится к сфере *сото* «чужой» и представляется чем-то менее близким и положительным.

В настоящей статье мы рассмотрели понятие молчания как знака культуры на материале японского и русского народного фольклора. Далее можно проанализировать понятие молчания как средства невербальной коммуникации в художественной литературе, а также сопоставить особенности молчания в коммуникативном поведении русских, японцев и американцев.

### *Список использованной литературы и электронных ресурсов*

1. Алпатов, В.М. Полвека в японоведении [Текст] : сб. ст. и очерков / В.М Алпатов [и др.] – М. : МОНОГАТАРИ, 2013. – 336 с.

---

[19] Гуревич Т.М. Человек в японском лингвокультурном пространстве. М. : МГИМО, 2005. С. 169–181.

[20] Communicating with Japanese in Business. URL: http://www.jetro.go.jp/costarica/mercadeo/communicationwith.pdf

[21] Алпатов В.М. Полвека в японоведении : сб. ст. и очерков / В.М. Алпатов [и др.] М. : МОНОГАТАРИ, 2013. С. 177–178.

[22] Там же. С. 179.

2. Алпатов, В.М. Япония: язык и культура [Текст]. – М. : Языки славянских культур, 2008. – 208 с.

3. Богданов, В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении [Текст] // Языковое общение: Единицы и регулятивы. – Калинин, 1987. – С. 18–25.

4. Гуревич, Т.М. Человек в японском лингвокультурном пространстве [Текст]. – М. : МГИМО, 2005. – С. 169–181.

5. Дзисё котовадза дзитэн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kotowaza-allguide.com/ku/kuchiwawazawainokado.html

6. Копылова, Т.Р. Молчание как культурный знак [Текст] // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – Вып. 4. – С. 126–127.

7. Крестинский, С.В. Коммуникативная нагрузка молчания в диалоге [Текст] // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин, 1989. – С. 92–98.

8. Крестинский, С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации [Текст] // Тверской лингвистический меридиан. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1998. – Вып. 1. – С. 74–79.

9. Мухаметов, Д.Б. Молчание как компонент русской культуры [Текст] // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. – Н. Новгород, 2012. – № 5 (3). – С. 77–82.

10. Пословицы: Большой сборник пословиц [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://posloviz.ru/

11. Пословицы и поговорки у русского народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.x-vim.info/index.php

12. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] : учеб. пособие. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 264 с.

13. Эпштейн, М.Н. Слово и молчание в русской культуре [Электронный ресурс] // Звезда.– 2005. – № 10. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/zvezda/2005/10/ep12.html

14. Communicating with Japanese in Business [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.jetro.go.jp/costarica/mercadeo/communicationwith.pdf

15. Goo дзисё [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/222607/m0u/

## *References*

1. Alpatov, V.M. Polveka v yaponovedenii [Half a Century of Japanese Studies] [Text] : Sbornik statey i ocherkov [Collection of articles and reviews] / V.M. Alpatov[et al.]. – Moscow : MONOGATARI, 2013. – 336 p.

2. Alpatov, V.M. Yaponiya: Yazik i kultura [Japan: Language and Culture] [Text]. – M. : Yazyki slavyanskikh kultur, 2008. – 208 p.

3. Bogdanov, V.V. Funkcii verbalnykh i neverbalnykh componentov v rechevom obshcenii [Functions of verbal and non-verbal units in communication] [Text] // Yazykovoe obschenie: Edinitsy i regulativy [Verbal Communication: Units and Regulators]. – Kalinin,1987. – P. 18–25.

4. Gurevich, T.M. Chelovek v yaponskom lingvokulturnom prostranstve [Man in Japanese Linuoculture] [Text]. – M. : MGIMO, 2005. – P. 169–181.

5. Jisho kotowaza jiten [A Dictionary of Japanese Proverbs] [Electronic resource]. – Mode of access: http://kotowaza-allguide.com/ku/kuchiwawazawainokado.html

6. Kopylova, T.R. Molchanie kak kulturny znak [Silence as a Unit of Culture] [Text] // Vestnik Udmurtskogo Universiteta [Bulletin of Udmurt University]. – 2012. – Issue 8. – P. 126–127.

7. Krestinsky, S.V. Kommunikativnaya nagruzka molchaniya v dialoge [Communicative Functions of silence in a Dilogue] [Text] // Lichnostniye aspekty yazykovogo obscheniya [Personal Aspects of Verbal Communication]. – Kalinin, 1989. – P. 92–98.

8. Krestinsky, S.V. Molchanie v sisteme neverbalnykh sredstv kommunikacii [Silence in the System of Non-verbal Means of Communication] [Text] // Tverskoy lingvistichesky meridian [Tver Linguistic Meridian]. – Tver : Tver State University, 1998. – Issue 1. – P. 74–79.

9. Mukhametov, D.B. Molchanie kak komponent russkoy kultury [Silence as a Unit of Russian Culture] [Text] // Vestnik Nizhegorodskogo Universiteta imeni N.I. Lobachevskogo [Bulletin of Nizny Novgorod University named for N.I. Lobachevsky]. – N. Novgorod, 2012. – No 5 (3). – P. 77–82.

10. Poslovitsy: Bolshoy sbornik poslovits [Proverbs: A Big Collection of Proverbs] [Electronic resource]. – Mode of access: http://posloviz.ru/

11. Poslovitsy i pogovorki u russkogo naroda [Proverbs and sayings of the Russian People] [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.x-vim.info/index.php

12. Ter-Minasova, S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and Intercultural Communication] [Text] : uchebnoe posobie [A Textbook]. – M. : Slovo, 2008. – 264 p.

13. Epshteyn, M.N. Slovo i molchanie v russkoy kulture [A Word and Silence in Russian Culture] [Electronic resource] // Zvezda.– 2005. – No 10. – Mode of access: http://magazines.russ.ru/zvezda/2005/10/ep12.html

14. Communicating with Japanese in Business [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.jetro.go.jp/costarica/mercadeo/communicationwith.pdf

15. Goo jisho [Dictionary Goo] [Electronic resource]. – Mode of access: http://dictionary.goo.ne.jp/leaf/jn2/222607/m0u/

# Раздел IV

# Современные технологии обучения иностранным языкам в вузе

**УДК** 372.881.111.1

***Т.А. Барановская**, д-р психол. наук,*
***В.М. Шафоростова**, доц.*
(НИУ ВШЭ, Москва)

## Технологии развития аудитивных навыков и умений в неязыковом вузе

Статья посвящена развитию аудитивной компетенции у студентов-нефилологов на основе системы языковых и речевых упражнений. При разработке системы упражнений для развития умения прослушивания и понимания текста широко использовался видеоматериал. Видеоматериал тематически подбирался к используемым учебным пособиям, все задания разрабатывались с учетом опыта отечественных и зарубежных психологов и методистов. В статье представлено экспериментальное исследование эффективности предлагаемых типов упражнений, и выявлена зависимость результатов развития умений аудирования от способа обучения данным умениям и навыкам. Авторы рассмотрели определенные визуальные опоры, которые являются не только элементом управления, но и средством индивидуализации обучения. В данной работе предполагается, что предложенный подход соответствует современным требованиям методики и психологии обучения иностранным языкам.

*аудитивная компетенция, аудитивные средства обучения, аутентичная речь, видеоматериалы, визуальные опоры, подготовительные/тренировочные упражнения, речевые/коммуникативные упражнения, формирование умений и навыков аудирования*

***Baranovskaya, Tatiana**, Ph.D. (Doctor of Psychology),*
***Shaforostova, Valentina**, associate Professor*
(National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia)

## The Strategies and Techniques of Teaching Listening at Non-Linguistic University Departments

Listening is one of the topical issues of current practices in teaching English. This article deals with the further development and mastering of listening comprehension skills. Being one of the integral parts of oral communication activity, it is crucial for those who intend to learn a foreign language and use it as a means of communication in the modern world. The authors considered authentic video materials as essential in developing listening competence due to certain psychical processes. The paper presents a system of exercises which is designed to develop and master listening comprehension skills with the help of authentic audiovisual materials. The latter are viewed as a stimulating teaching tool and a means of ensuring individualized learning. The validity of the strategies suggested is substantiated by statistic data testifying to the students’ progress.

*authentic speech, communicative exercises, teaching listening, listening skills, videomaterials, visual aids, warming-up exercises*

© Барановская Т.А., Шафоростова В.М., 2015

Проблема обучения восприятию аутентичной речи на слух представляет собой один из самых важных аспектов обучения иноязычному общению. Поэтому необходимо уделять большое внимание развитию и разработке технологий обучения аудированию, отвечающих современным запросам.

Целью данной статьи является рассмотрение некоторых аспектов обучения аудированию и их практическое применение. Аудирование рассматривается авторами как вид речевой деятельности. Статья отражает стремление авторов дать наиболее полное описание упражнениям, которые могут быть использованы при обучении аудированию на занятиях по английскому языку.

Как известно, одна из больших психологических проблем обучения иноязычному общению заключается в том, что необходимо учить не только средствам, то есть словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли. Это особенно важно из-за различия способов формирования и формулирования мысли в разных языках [1]. Хорошо известно, что процессы осмысления, удержания в памяти, опережающего отражения служат внутренними механизмами, при помощи которых осуществляется действие основного операционального механизма речи – составления слов из элементов и составления фраз, сообщений из слов [2].

По мнению известных психолингвистов, речевые механизмы представляют собой сложное многозвенное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими. Поэтому «прилаживание» всего речевого механизма, выработанного на родном языке, к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли на иностранном языке представляет достаточно большую трудность. Преодолеть последнюю можно только при помощи специальных, направленных на «прилаживание» этих механизмов к новым условиям функционирования, упражнений [3].

В НИУ ВШЭ студентов готовят к сдаче международного экзамена в формате IELTS. По программе подготовки к сдаче данного экзамена понимание речи на слух рассматривается как цель обучения. Аудирование – это *средство* обучения. В таком случае оно призвано стимулировать учебную и коммуникативную деятельность учащихся, обеспечивать управление процессом обучения и создавать благоприятные условия для овладения английским языком [4]. Авторам было важно сделать акцент на аудировании как на *цели* обучения, так как основа при подготовке к сдаче международного экзамена в формате IELTS – получение необходимой содержательной информации. Цели прослушивания при этом могут быть следующими:

– понимание основного содержания текста;
– выборочное понимание отдельной информации;
– относительно полное понимание текста и т.д.

При выполнении заданий у студентов развиваются определенные умения в зависимости от того, какая цель преследуется [5]. Необходимо отметить, что при обучении аудированию и как *цели, и как средству обучения* преподаватель подбирает и организует аудитивный материал, решает, нужны ли студентам опоры для снятия трудностей понимания и, если нужны, то какие именно. Затем определяется число предъявлений текста (один или два раза) и планируются способы контроля понимания [6].

Такой подход преподавателя важен, во-первых, для преодоления трудностей в обучении аудированию. И, во-вторых, языковой материал служит основой для разработки определенной системы в цццпредъявлении аудитивного материала. Авторы данной статьи, воспользовавшись определенной свободой в выборе, рассмотрели применение визуальных опор при обучении аудированию.

---

[1] Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985 С. 36.

[2] Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Известия АПН РСФСР. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. Вып. 78. С. 250.

[3] Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. С. 50

[4] English for Academic Purposes, Supplementary Material to “Economics” by St. J. Yates, для студентов 1 курса / Т.А Барановская [и др.]. М. : ГУ ВШЭ, 2010. 80 с. С. 44.

[5] Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. 1993. № 2. С. 12.

[6] Барановская Т.А., Шафоростова В.М., Захарова Л.А. Современные методы обучения аудированию // Иностранные языки в высшей школе. 2013. № 3 (26). С.73.

Система языковых и речевых упражнений представлена на материале видеороликов. Видеоматериал был тематически подобран к учебным пособиям IELTS и может быть практически применен при подготовке студентов к сдаче экзамена на международный сертификат.

Авторы данной статьи, работая над проблемой развития умений и навыков аудирования, опирались на опыт отечественных и зарубежных ученых. При разработке упражнений был взят за основу определенный формат, типы заданий и т.д. При этом использовался ряд визуальных опор, которые следует рассматривать не только как элемент управления, но и как средство индивидуализации обучения [7]. В качестве визульных опор рассматриваются визуально-вербальные и визуально-изобразительные.

Соответственно видеоматериалы были выбраны в качестве учебных неслучайно. Авторы исходили из того, что аудитивные средства обучения должны строиться на материале, максимально приближенном к устной разговорной речи, опираться на жизненную ситуацию и носить преимущественно диалогический или диалого-монологический характер.

Слушание (точнее, как говорит И.А. Зимняя, – смысловое восприятие речи) является самым сложным видом речевой деятельности, как бы производным, вторичным в коммуникации. Цель слушания, реализуемая в его предмете, — раскрытие смысловых связей, осмысление поступающего на слух речевого сообщения [8]. Продукт (результат) слушания реализуется в другом виде деятельности того же человека – в говорении или письме. Продукт может и не носить внешне выраженного характера, представляя собой только то умозаключение, к которому пришел человек в результате слушания [9].

Таким образом, представляя собой разные виды деятельности, говорение и слушание объединены общностью предмета и речью как способом формирования и формулирования мысли посредством языка [10], поэтому очень часто контроль понимания аудирования проводится при помощи говорения. Именно такой подход использовался при выборе типа упражнений в данной работе.

Известно также, что комбинированное воздействие на органы зрения и слуха увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память и обеспечивают переработку и усвоение информации. Таким образом, в памяти создаются четкие слуховые и визуальные представления, что обучает пониманию со слуха в условиях, максимально приближенных к естественным [11]. К тому же визуальные опоры создают дополнительную языковую среду и дают студентам возможность получать информацию не только по слуховому, но и по зрительным каналам, тем самым помогая лучше запомнить языковые структуры, расширить вокабуляр. Аудиовизуальные опоры способствуют параллельному формированию умений аудирования и говорения. Это дает возможность индивидуально подойти к работе со студентами с различными интересами, мотивацией и уровнем владения английским языком. Поэтому именно использование видеоматериала является важным при развитии аудитивных умений и навыков.

Немаловажный фактор эффективности обучения – рациональное сочетание фронтальной, групповой и самостоятельной работы. Во фронтальной работе участвовала вся группа студентов. В групповой – активизировались разные подгруппы, которые образовывались по интересам обучающихся, по уровню владения английским языком. Организуя самостоятельную работу, преподаватели предлагали студентам индивидуальные задания и руководство к их выполнению в зависимости от уровня подготовки.

Прежде всего, при разработке заданий и упражнений авторы руководствовались тем, что любая система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

а) соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;

б) возможность взаимодействия аудирования с другими видами речевой деятельности и в первую очередь с говорением;

---

[7] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. С. 201.

[8] Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Моск. психол.-социал. ин-т. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. С. 83–84. URL: http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM

[9] Там же. С. 84.

[10] Там же. С. 85.

[11] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Указ. соч. С. 205.

в) управление процессом формирования умений аудирования;

г) успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения;

д) постепенное увеличение трудностей, что позволит гарантировать посильность выполнения упражнений на разных этапах обучения [12].

Под упражнением авторы понимают не только то, что связано лишь с тренировкой, а любую форму взаимодействия преподавателя и студента, опосредуемую учебным материалом и имеющейся структурой. Важным этапом при этом является постановка задачи, указание на пути ее решения (опоры, ориентиры), ее решение и контроль.

Были использованы известные этапы работы с аудиотекстом: предтекстовый и послетекстовый [13]. На каждом из них ставились свои цели и задачи обучения и подбирались разные типы упражнений. Предтекстовый этап предшествовал прослушиванию. Здесь упражнения служат для того, чтобы снять трудности в лексическом или грамматическом плане, способствовать развитию умения логико-смысловой обработки, что позволяет слушателю сосредоточить свое внимание на восприятии содержания.

Послетекстовый этап был направлен на закрепление учебного материала и на контроль достигнутого. Задание, которое выполнялось после прослушивания, естественным образом вытекало из целей и задач, поставленных перед студентами, а также из особенностей аудиотекста.

Послетекстовые упражнения необходимы, чтобы направлять внимание на осмысление содержания, и они, таким образом, учат преодолевать трудности восприятия**,** приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления. Данные упражнения выводят учащихся на уровень, который очень близок к естественному речевому общению, то есть без подсказок и предваряющих прослушивание различных подготовительных заданий (вопросов, разъяснений по заданной теме).

Далее представлены материалы, специально разработанные авторами в качестве таких типичных заданий и упражнений.

***Упражнение 1***

*– Дайте определения или синонимы следующим словосочетаниям.*

В предтекстовых упражнениях важно сочетание известного и неизвестного материала. В этом задании приводятся как знакомые, так и не знакомые студентам разговорные словосочетания. Некоторые из них имеют переносное значение в видеоматериале, например, *one-way street, continuous journey, go downhill.* В таких упражнениях преподаватель может задать дополнительную инструкцию прогнозирования на уровне заголовка.

Richard St John. Success is a continuous journey [14].

Variant 1

*Give definitions/or parallel expressions to the following word combinations and take a guess of their meaning in the talk:*

one-way street, to go downhill, to sit back, to float along, to drop like a rock, to cut a long story short, success-to-failure-syndrome, continuous journey.

В данном упражнении используется визуально-вербальная опора. При определении той или иной опоры для выбранного текста необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. Инструкция данного упражнения сформулирована для мотивированных студентов с высоким или средним уровнем знаний. Когда задание было изменено на другое:

*– Переведите следующие словосочетания на русский язык, опираясь на знакомые слова,*

то стало возможным его использовать для студентов с низкой мотивацией, у которых есть проблемы с пониманием англоязычной речи.

Variant 2

*Translate the following word combinations into Russian*

one-way street, to go downhill и т.д. (см. вариант 1).

---

[12] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Указ. соч. С. 207.

[13] Мартынова А.В. Обучение аудированию при компетентностном подходе в языковом образовании. URL:http://myenglish2012.ru/obuchenie-audirovaniyu-pri-kompetentnostnom-podkhode-v-yazykovom-obrazovanii

[14] Success is a continuous journey. URL:https://www.ted.com/talks/richard_st_john_success_is_a_continuous_journey

***Упражнение 2***

*– Внимательно прочитайте задание.*

*– Перед просмотром спрогнозируйте ответы.*

*– Просмотрите видео, заполните пропуски в графическом варианте того же текста.*

Особенностью этого вида упражнения является то, что здесь сочетаются два типа упражнения: предтекстовое и послетекстовое. Чтобы выполнить данные задания, необходимо прогнозировать ответы и заполнить пропущенную информацию после просмотра видео; одно задание значительно упрощает выполнение другого, поскольку фактически восстановление пропущенной информации – это третье предъявление текста (с учетом просмотра видео).

Graham Hill. Why I'm a weekday vegetarian[15].

Variant 1

*Look at the listening task below:*

a) before listening predict the answers;

b) after listening fill in the words or a number you heard.

| Predictions | Answers |
|---|---|
| 1. *Environmentally, meat, amazingly, causes more _____than all of transportation combined: cars, trains, planes, buses, boats.* | *Environmentally, meat, amazingly, causes more _____than all of transportation combined: cars, trains, planes, buses, boats.* |
| 2. *We as a society are eating _____as much meat as we did in the 50s.* | *We as a society are eating _____as much meat as we did in the 50s.* |
| 3. *My common sense, my good intentions were _____ with my taste.* | *My common sense, my good intentions were _____ with my taste.* |
| 4. *If you want to take it to the next level, remember, the major culprits in terms of environmental damage and health are _____* | *If you want to take it to the next level, remember, the major culprits in terms of environmental damage and health are _____* |
| 5. *After all, cutting five days a week is cutting ____ percent of your meat intake.* | *After all, cutting five days a week is cutting ____ percent of your meat intake.* |

Визуально-вербальные опоры в упражнении, представленном выше, служат для выполнения задания студентами с высоким и средним уровнем владения аудитивными навыками. Для учащихся с более низким уровнем подготовки данное упражнение было выполнено только как послетекстовое задание с вариантами ответов, причем количество предъявлений текста должно быть не меньше двух. Задание выглядело так:

*– Просмотрите видео, заполните пропуски в графическом варианте того же текста, выбрав правильный ответ.*

Variant 2

*Look at the listening task below:*

– After listening choose the correct words or a number you heard.

1. Environmentally, meat, amazingly, causes more **emissions/emotion** than all of transportation combined: cars, trains, planes, buses, boats.
2. We as a society are eating **twin/twice** as much meat as we did in the 50s.
3. My common sense, my good intentions were **in contact /in conflict** with my taste.
4. If you want to take it to the next level, remember, the major culprits in terms of environmental damage and health are **red and processed meats/red and proceeded meat.**
5. After all, cutting five days a week is cutting **70/17** percent of your meat intake.

[15] Why I'm a weekday vegetarian. URL: https://www.ted.com/talks/graham_hill_weekday_vegetarian

***Упражнение 3***

*– Просмотрите ключевые слова и назовите тему, которой посвящен аудиотекст. Затем просмотрите видео и проверьте правильность своего ответа.*

В этом упражнении два словосочетания *a log cabin*, *TreeHugger* на первый взгляд не являются ключевыми, но были включены в список с целью развития аналитических навыков. Цепочка рассуждения такова: решение человека о приходе к вегетарианству (именно об этом идет речь в данной истории) не является сиюминутным и имеет свои предпосылки. В данном случае родители говорящего – хиппи, они жили в бревенчатом домике (*log cabin* – символ происхождения из народа), сам говорящий организовал сайт, название которого говорит само за себя – *TreeHugger* (это может послужить поводом для обсуждения).

В этом упражнении визуально-вербальные опоры – ключевые слова для понимания текста. В варианте 1, рассчитанном на высокий и средний уровень подготовки студентов, они были необходимы для определения названия аудиотекста. В варианте 2, который предназначается для учащихся с более низким уровнем аудитивной подготовки, эти слова нужно было написать в правильном порядке, соответственно у этого задания была своя установка.

Graham Hill. Why I'm a weekday vegetarian [16].

Variant 1

*Look at the key words and define the topic of the video:*

a log cabin, TreeHugger, environmentally, binary solution, weekday veg, common sense, culprits, red and processed meats, in terms of, meat intake.

*– Просмотрите видео, опираясь на ключевые слова, распределите слова в последовательности, отражающей содержание текста.*

Variant 2

*Watch the video and arrange the key words in the correct order:*

weekday veg, culprits, a log cabin, common sense, TreeHugger, meat intake, red and processed meats, binary solution.

***Упражнение 4***

*– Определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке.*

Особенностями данной истории является социальная направленность. Представленная тема вызвала дискуссию. Американский английский с соответствующим произношением и неформальной лексикой вызвал интерес слушателей.

Данное задание предназначено для студентов с высоким уровнем владения английским языком.

Nancy Lublin. Texting that saves lives [17].

Variant 1

*Match the words with their definitions:*

| | |
|---|---|
| lewd/adj/ | an illegal drug that makes people feel they have a lot of energy |
| faggot/n/ | when someone sends someone or something to another person to be helped or dealt with |
| cut/v/ | referring to sex in a rude or unpleasant way |
| referral/n/ | *mainly American offensive*<br>an offensive word for a gay man |
| crystal meth | *American informal*<br>to not go to a lesson/school when you should be there |
| summon/n/ | the crime of physically attacking someone |
| assault/n/ | an official order to appear in a court of law |

[16] Why I'm a weekday vegetarian.

[17] Texting that saves lives. URL: https://www.ted.com/talks/nancy_lublin_texting_that_saves_lives

Для реализации индивидуального подхода задания в данном упражнении были изменены на следующие:

– *Ознакомьтесь с содержанием видео, изучив скрипт* (это задание дается как домашнее или как аудиторное на время, после чего студенты не имеют возможности повторно к нему обратиться).

– *Посмотрите видео, найдите ответы на заранее поставленные вопросы.*

Поскольку данное видео было довольно сложным для понимания студентами с более низким уровнем аудитивной подготовки, визуально-вербальной опорой здесь является сам скрипт. Учащиеся предварительно прочитывали последний, затем им предлагались вопросы, после чего просматривался видеоролик.

Variant 2

*Read the script, watch the video and then give the answers to the following questions:*

1. Why does she mention penicillin at the beginning of her story?
2. Can you translate the abbreviations LOL, LMAO, HMU?
3. How many text messages does the average teenager send? What is special about girls?
4. What is DoSomething.org busy with? What do they text about to kids?
5. Why did they decide to build a crisis text hotline?
6. Why is texting comfortable with counseling and referrals?
7. What is the power of data and texting?

Послетекстовые упражнения крайне желательно выполнять на прослушанных текстах (или, как в нашем случае, на просмотренных видео), которые обладают значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач. При их восприятии языковая форма должна осознаваться на уровне непроизвольного восприятия, если речь идет о так называемом критическом уровне понимания [18].

***Упражнение 5***

– *Посмотрите видео и кратко передайте его содержание.*

Выше говорилось о том, что послетекстовые упражнения не должны содержать опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией и темой. Но при выполнении данного упражнения намеренно было принято решение изменить подход к послетекстовому типу упражнений и предложить студентам использовать знания, которыми они уже обладают, тем самым увеличивая возможность получить более высокий результат на выходе. В данном случае использование слов-связок привело к структурно-организованной подаче материала при говорении, которое и являлось целью этого упражнения.

Далее представлено задание для студентов с высоким уровнем владения языком.

Jonas Eliasson. How to solve traffic jams [19].

Variant 1

*Put the sequencing words and phrases in the correct group (some can go into more than one group) and then give the summary of the text using the sequencing words:*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| during | moving on to | simultaneously | finally | when |
| eventually | initially | ultimately | next | prior |
| former | meanwhile | the next phase/step | previously | in the end |

Groups

| Before | After | At the same time | Transition from one stage to another |
|---|---|---|---|
| | | | |

[18] English for Academic Purposes, Supplementary Material to “Economics” by St. J. Yates... C. 44.

[19] How to solve traffic jams. URL: http://www.ted.com/talks/jonas_eliasson_how_to_solve_traffic_jams.html

Хотя видео “Traffic Jams” достаточно продолжительное, оно не вызвало больших трудностей для понимания. Следующее задание было подготовлено для студентов с элементарными аудитивными навыками. Им были представлены визуально-вербальные опоры в виде ключевой лексики, которая предварительно переводилась.

*– Посмотрите видео, постарайтесь понять его содержание, разделите на смысловые части и дайте заголовок к каждой части.*

Variant 2

*Watch the video, split the story into several parts and give headings to them:*

1) congestion *n*;
2) pervasive *adj*;
3) dispersed cities;
4) dense urban core;
5) incentives *n*;
6) insight *n*;
7) threshold *n*;
8) congestion charge;
9) toll *n*;
10) embrace the change.

***Упражнение 6***

*– Просмотрите видео и определите английские эквиваленты для следующих русских выражений.*

В зависимости от языковой подготовки группы и сложности аудиотекста внимание учащихся можно специально переключать с содержания на языковую форму и наоборот, хотя известно, что на начальном и среднем уровнях подготовки студентов такой способ управления аудированием не всегда эффективен. Было важно показать, как можно сделать эту проблему более решаемой, поручив выполнение задания, представленного ниже, одному или двум студентам с невысоким уровнем развития аудитивной компетенции, для которых это было бы единственным заданием. Все остальные учащиеся с более высоким или средним уровнем выполняли варианты 1 и 2 упражнения 5. По окончании просмотра видео сравнивались результаты обеих подгрупп. Студенты с высоким и средним уровнем знаний, которым не давалось это задание, также могли принять участие в выполнении данной работы. Как показала практика, они давали правильные ответы в тех заданиях, где выбранные учащиеся затруднялись ответить. Таким образом, для студентов с разным уровнем владения английским языком были предоставлены разные по уровню сложности индивидуальные задания.

Jonas Eliasson. How to solve traffic jams [20].

*Give equivalents to the following Russian words and word combinations after watching the video:*

1) перенаселенность, дорожная пробка;
2) повсеместно распространенный;
3) города с низкой плотностью населения;
4) городской центр с высокой плотностью населения;
5) понять, разгадать; разобраться;
6) стимулирующий фактор, мотив;
7) наблюдение, идея;
8) порог, грань;
9) плата за въезд в центр города;
10) наводить на мысль, подталкивать;
11) тариф;
12) воспринимать перемены.

***Упражнение 7***

*– Подберите предлоги к словам, с которыми они, как правило, используются, и затем подставьте получившиеся словосочетания в контекст.*

---

[20] How to solve traffic jams.

В данном упражнении представлен еще один пример с подобным заданием, но на другую тему. На этот раз выбиралась другая пара студентов с невысоким уровнем знания английского языка для выполнения упражнения на предлоги, в то время как остальные учащиеся (с различными уровнями подготовки) были сосредоточены на выполнении варианта 2.

Richard St John. Success is a continuous journey[21].

Variant 1

*Match the words with prepositions that usually follow them, and then complete the sentences with them. You may need to change the verb form:*

| | |
|---|---|
| be good | on |
| focus | by |
| lead | at |
| distract | to |

1. So we do everything that _____ success, but then we get there.
2. Reaching success, I _____ coming up with good ideas.
3. Reaching success, I always _____ clients and projects, and ignored the money.
4. Then all this money started pouring in. And I got _____ it.

Основное задание было дополнено следующим:

*– Посмотрите видео и заполните диаграмму, касающуюся восьми принципов, представленных автором.*

Визуально-изобразительной опорой для студентов с высоким или средним уровнем аудитивной подготовки в этом случае являлась частично заполненная диаграмма из видеоролика.

Variant 2

*Complete the diagram from the video:*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Success = | passion | …… | …….. | …… | ideas | …… | …….. | persist |

***Упражнение 8***

*– Просмотрите видео, образуйте от следующих слов (из текста) их производные (которые также могут быть в тексте).*

*– Просмотрите видео, ответьте на вопросы по содержанию высказывания.*

В этом упражнении всем студентам с высоким или средним уровнем знаний (кроме двух-трех с менее развитыми аудитивными навыками) был дан вариант 2: просмотреть видео и дать ответы на вопросы. А в это время упомянутые два–три студента были заняты, выполняя вариант 1. В данном случае в качестве визуальной опоры использовалась таблица, которую необходимо было заполнить исходя из знаний грамматики и лексики английского языка.

Ariana Huffington. How to succeed? Get more sleep[22].

Variant 1

*Complete the table with the correct words:*

| Verb | Noun | Adjective | Adverb |
|---|---|---|---|
| deprive | | | |
| | exhaustion | | |
| | | | literally |
| | | effective | |
| | | | essentially |

[21] Success is a continuous journey.

[22] How to succeed? Get more sleep. URL: https://www.ted.com/talks/arianna_huffington_how_to_succeed_get_more_sleep

Variant 2

*Watch the video and give the answers to the questions:*

1. How did Ariana Huffington become aware of "the value of sleep"?
2. What does the sleep deprivation lead to in her opinion?
3. What is meant by "the essence of leadership" in this talk?

***Упражнение 9***

*– Прокомментируйте или дайте определение следующим выражениям.*

Данное задание предусмотрено для студентов с высоким и средним уровнем владения английским языком. Особенностью данного упражнения является то, что для комментария и пояснения даны фразеологические сочетания и, в последнем случае, авторский неологизм, для толкования которого необходимо знать, что Lehman Brothers – это американский инвестиционный банк, ранее один из ведущих в мире финансовых конгломератов. Банк основан в 1850 году, в Монтгомери, Генри, Эммануэлем и Мейером Леманами. Банк обанкротился в 2008 году [23]. Далее студентам придется объяснить причину появления слова Sisters в данном словосочетании, и здесь будет легко предположить, что речь в видеоматериале пойдет о роли женщины в современном обществе.

Ariana Huffington. How to succeed? Get more sleep [24].

Variant 1

*Comment on or explain the meaning of the following phrases:*

– to see the iceberg before it hits the Titanic;
– to shut somebody's engines;
– Lehman Brothers and Sisters.

Дополнительные задания:

*– Посмотрите видео, затем изучите скрипт.*

*– Проиллюстрируйте тезисы примерами из текста.*

Данные визуально-вербальные опоры были выделены в скрипте, и студенты с элементарными аудитивными навыками находили в тексте и подчеркивали примеры.

Variant 2

*Give examples to the following ideas:*

– the journey of rediscovering the value of sleep;
– sleep deprivation has become a physical strength symbol;
– the essence of leadership;
– Lehman Brothers might still be around;
– discover the power of sleep;
– the way to a more productive, more inspired, more joyful life.

В статье уже подчеркивалось, что, поскольку видеоматериал был тематически подобран к учебным пособиям IELTS, его можно применить при подготовке студентов к сдаче экзамена на международный сертификат. Данные упражнения были использованы в рамках эксперимента в НИУ ВШЭ на занятиях по английскому языку на 2 курсе.

В исследовании было задействовано 28 студентов – 2 языковые группы, одна из которых была экспериментальной, а другая – контрольной. Этим группам в начале учебного года был предложен тест из "Cambridge IELTS 7 *Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations: English for Speakers of Other Languages*", Test 1. Listening. Cambridge University Press, 2009.

Результаты тестирования (40 заданий, 40 баллов максимально) были следующими: первая группа (всего 15 человек), из них:

| Количество человек | Результат в баллах (из 40) |
|---|---|
| 2 | 36 |
| 2 | 35 |

[23] Lehman Brothers. URL:https://ru.wikipedia.org/wiki/Lehman_Brothers

[24] How to succeed? Get more sleep.

| | |
|---|---|
| 1 | 32 |
| 5 | 28–30 |
| 4 | 24–26 |
| 1 | 21 |

Результаты второй группы (13 человек) оказались близки к результатам первой группы:

| Количество человек | Результат в баллах (из 40) |
|---|---|
| 1 | 36 |
| 3 | 33–35 |
| 3 | 29–31 |
| 4 | 24–27 |
| 2 | 22 |

Констатирующий эксперимент показал, что уровень знаний у студентов первой и второй групп практически одинаковый. Далее экспериментальная группа (первая из представленных) при развитии умения аудирования обучалась по специально-разработанной программе, которая включала в себя комплекс упражнений, представленный выше. Контрольная группа занималась по учебнику *Objective IELTS Student's Book. Advanced. Cambridge University Press, 2013*. Преподаватели при обучении аудированию использовали книгу для учителя. Упражнения с видеоматериалом в данном случае не применялись.

В процессе обучения аудированию в экспериментальной группе студентов учили предотвращать трудности и показывали, как с ними справиться. Обучению способствовали различные факторы, а именно: возможность предварительного снятия трудностей восприятия текста, возможность повторного прослушивания, доступность содержания текста и его лексическо-грамматического оформления, использование опор, облегчающих понимание текста. Опоры являлись эффективным вспомогательным средством. Довольно часто в качестве вербальной опоры звучащей речи выступал письменный текст (tapescript). Такая помощь была иногда частичной, иногда полной. Частичной опорой на занятиях являлись вопросы непосредственно к тексту, ключевые слова или словосочетания, план, упражнение на заполнение пробелов.

В конце экспериментальной программы было проведено тестирование. Для этого использовался Test 2 "Cambridge IELTS 7 *Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations: English for Speakers of Other Languages*". Listening. Cambridge University Press, 2009. Экспериментальная группа показала следующие результаты:

| Количество человек | Результат в баллах ( из 40) |
|---|---|
| 1 | 40 |
| 5 | 37–39 |
| 5 | 34–35 |
| 2 | 32–33 |
| 2 | 28–29 |

Ниже представлены результаты контрольной группы на финальном тестировании:

| Количество человек | Результат в баллах (из 40) |
|---|---|
| 2 | 38 |
| 2 | 35–36 |
| 4 | 32–33 |
| 4 | 28–31 |
| 1 | 25 |

Таким образом, данные эксперимента выявили то, что студенты экспериментальной группы достигли более высоких результатов, чем студенты контрольной группы.

Исследование, проведенное авторами, показало, что использование визуально-вербальных и визуально-изобразительных опор является обязательным компонентом совершенствования умений восприятия устной речи на слух, что данные опоры обладают большой степенью информативности, облегчают усилия студентов, разгружают память, направляют внимание, подсказывают тему, стимулируют обсуждение, то есть способствуют более полному и точному пониманию прослушанного текста различной степени сложности. Использовать визуальные опоры, как показал эксперимент, необходимо с учетом уровня языковой подготовки студентов, их индивидуальных особенностей.

Как следует из теоретических и экспериментальных данных, правильно подобранная визуальная опора в сочетании с должным образом сформулированным заданием обеспечивает индивидуальный подход к управлению развитием и совершенствованием аудирования как вида речевой деятельности.

Мы увидели, что предтекстовые упражнения наиболее интенсивно управляют процессом восприятия иноязычной речи. Они способствуют созданию у студентов мотивации, снятию языковых трудностей, психологического напряжения, улучшают понимание речи. Выбор предтекстового упражнения зависит от уровня владения иностранным языком. Если уровень невысок, количество таких упражнений должно быть увеличено. В группах с высоким уровнем владения языком необходимо сосредоточиться на контекстном анализе.

Разработанные в ходе исследования материалы могут явиться основой при создании учебных пособий и будут способствовать рациональному построению курса обучения аудитивным умениям и навыкам на занятиях по английскому языку.

### *Список использованной литературы и электронных ресурсов*


1. Барановская, Т.А. Современные методы обучения аудированию [Текст] / Т.А Барановская, В.М. Шафоростова, Л.А Захарова // Иностранные языки в высшей школе. – 2013. – № 3 (26).

2. Барановская, Т.А. English for Academic Purposes, Supplementary Material to “Economics” by St. J. Yates, для студентов 1 курса [Текст] / Барановская Т.А.[ и др.]. – М. : ГУ ВШЭ, 2010. – 80 с.

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика : учеб. пособие [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

4. Елухина, Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации [Текст] // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2.

5. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов [Текст] // Известия АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – Вып. 78.

6. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Электронный ресурс]. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – С. 83–85. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM

7. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]. – М. : Просвещение, 1985.

8. Мартынова, А.В. Обучение аудированию при компетентностном подходе в языковом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://myenglish2012.ru/obuchenie-audirovaniyu-pri-kompetentnostnom-podkhode-v-yazykovom-obrazovanii

9. How to solve traffic jams [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ted.com/talks/jonas_eliasson_how_to_solve_traffic_jams.html

10. How to succeed? Get more sleep [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ted.com/talks/arianna_huffington_how_to_succeed_get_more_sleep

11. Success is a continuous journey [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ted.com/talks/richard_st_john_success_is_a_continuous_journey

12. Texting that saves lives [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ted.com/talks/nancy_lublin_texting_that_saves_lives

13. Why I’m a weekday vegetarian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ted.com/talks/graham_hill_weekday_vegetarian

14. Lehman Brothers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Lehman_Brothers

## *References*

1. Baranovskaya, T. A. Sovremennye metody obucheniya audirovaniyu [Current practices of teaching listening] [Text] / T. A Baranovskaya, V.M. Shaforostova, L.A. Zakharova // Inostrannye yazyki v vysshei shkole. – 2013. – № 3 (26) (In Russ.).

2. Baranovskaya, T. A. English for Academic Purposes, Supplementary Material to "Economics" by St. J. Yates, dlya studentov 1 kursa [Text] / T.A. Baranovskaya [et al.]. – Moskva : GU-VShE, 2010. – 80 s.

3. Gal'skova, N.D., Teoriya obucheniya inostrannomu yazyku. Lingvodidaktika i metodika [Text] : [Foreign language teaching] / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. – 3-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2006. – 336 s. (In Rus.).

4. Elukhina, N.V. Ustnoe obshchenie na uroke, sredstva i priemy ego organizatsii [Oral communication techniques] [Text] // Inostr. yazyki v shkole. – 1993. – № 2 (In Rus.).

5. Zhinkin, N.I. Razvitie pis'mennoi rechi uchashchikhsya III–VII klassov [Writing skills development in junior school] [Text] // Izvestiya APN RSFSR. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1956. – Vyp. 78 (In Rus.).

6. Zimnyaya, I.A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti [The Psychological aspects of language behaviour in linguistics] [Electronic resource]. – M. : Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institute ; Voronezh : NPO "MODEK", 2001. – 432 s. S. 83–85. Mode of access: http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM

7. Zimnyaya, I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of teaching speaking English] [Text]. – M. : Prosveshchenie, 1985. (In Russ.).

8. Martynova, A.V. Obuchenie audirovaniyu pri kompetentnostnom podkhode v yazykovom obrazovanii. [Teaching Listening as a linguistic competence] [Electronic resource]. – Mode of access: http://myenglish2012.ru/obuchenie-audirovaniyu-pri-kompetentnostnom-podkhode-v-yazykovom-obrazovanii

## *Список электронных видеоматериалов (List of online video resources)*

1. How to solve traffic jams [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ted.com/talks/jonas_eliasson_how_to_solve_traffic_jams.html

2. How to succeed? Get more sleep [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.ted.com/talks/arianna_huffington_how_to_succeed_get_more_sleep

3. Success is a continuous journey [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.ted.com/talks/richard_st_john_success_is_a_continuous_journey

4. Texting that saves lives [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.ted.com/talks/nancy_lublin_texting_that_saves_lives

5. Why I'm a weekday vegetarian [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.ted.com/talks/graham_hill_weekday_vegetarian

6. Lehman Brothers [Electronic resource]. – Mode of access: https://ru.wikipedia.org/wiki/Lehman_Brothers

## *Список использованных учебных материалов (List of Teaching Resources)*

1. Aish, F. Listening for IELTS [Text] / F. Aish, E.J. Tomlinson. – HarperCollins Publishers, 2011. – P. 25–26, 33, 35.

2. Freire, R. Q: Skills for Success Listening and Speaking 4 [Text] / R. Freire, T. Jones. – Oxford University Press, 2011. – P. 74–75, 91.

3. Thurlow, S. Focusing on IELTS. Listening and Speaking Skills [Text] / S. Thurlow, K. O'Sullivan. – Macmillan Education Australia PTY Ltd, 2011. – P. 43, 48.

4. Frazier, L. Lecture Ready. Strategies for Academic Listening [Text] / L. Frazier, S. Leeming. – Oxford University Press, 2007. – P. 23, 27.

5. Duncan, J. Open Forum. Academic Listening and Speaking [Text] / J. Duncan, A. Parker. – Oxford University Press, 2007. – P. 30–31.

**УДК** 372.881.1+37.013

***А.А. Колесников**, канд. пед. наук*
(РГУ имени С.А. Есенина, Рязань)

# Технология моделирования профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций в контексте профориентационного обучения иностранному языку в языковом вузе

Представлено описание технологии создания обучающей модели коммуникативной ситуации профессиональной деятельности в рамках профориентационного обучения иностранным языкам в языковом вузе. Описанный способ обучающего моделирования способствует развитию иноязычной профориентационной компетенции студентов и, как результат, – дальнейшему развитию субъекта профессионального самоопределения в области многоязычной/межкультурной профессиональной деятельности на этапе высшего образования. В статье обоснована актуальность обучающей иноязычной профориентации в вузе и, в частности, ценность ситуативных моделей. Автор предлагает свое понимание структуры коммуникативной ситуации, на основе которой осуществляется моделирование. Рассмотрено понятие «модель ситуации», изложены шаги описываемой технологии.

*обучающая модель ситуации, профориентационное обучение иностранным языкам, иноязычная профориентационная компетенция, языковой вуз*

***Kolesnikov, Andrei**, Ph.D. (Language Teaching Methodology)*
(Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, Russia)

## Modeling of Profession-Oriented Communicative Situations within the Framework of Vocational Foreign Language Class (Linguistic University)

The article discusses the development of educational model of a professional situation in the context of vocation-focused foreign language teaching at linguistic universities. The depicted practice is aimed at developing a “multilingual vocational competence” and forming professional identification of a student’s personality. The article also gives an explanation why vocational orientation plays an important role at the tertiary level. The author offers his understanding of the structure of a communicative situation that should serve as a basis for the modeling process. The notion of a “training situational model” is developed and the implementation of the described educational practice is represented.

*training model of a professional situation, vocation-focused foreign language teaching, multilingual vocational competence, linguistic university*

### 1. Актуальность

Реформирование образовательной системы, происходящее сегодня, предполагает радикальный пересмотр целей и содержания образования. Введенный в действие Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в силу 1 сентября 2013 года), а также созданные на его основе ФГОС для общего и профессионального образования обусловили новый подход к определению планируемых образовательных результатов обучающихся. Документы призваны обеспечить окончательный переход к организации учебного процесса в русле личностно- и компетентностно ориентированной парадигмы. Теперь каждый учебный пред-

© Колесников А.А., 2015

мет должен способствовать достижению трех групп образовательных результатов: личностных, предметных и метапредметных. В стандартах высшего образования эти изменения выразились в том, что требования к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры предполагают формирование не только (обще)профессиональных, но и общекультурных компетенций, причем анализ показывает, что каждая группа компетенций включает в себя овладение личностными, регулятивными, познавательными и коммуникативными учебными действиями [1].

Личностно ориентированный подход определяет личностные образовательные результаты как доминирующие. Эти результаты выражаются в так называемых «личностных действиях», к которым относят действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, формирование ценностно-смысловых ориентаций, а также реализацию всех видов самоопределения [2]. При этом последнее является основным личностным результатом.

Ранее нами было обосновано, что обучающийся в контексте системы непрерывного образования является *субъектом самоопределения, находящимся в непрерывном развитии* [3]. В соответствии с Концепцией организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (проект), разработанной авторским коллективом под руководством В.И. Блинова, И.С. Сергеева и др. [4], непрерывным также является и профессиональное самоопределение.

Как отмечалось нами ранее, достижение указанного личностного результата при обучении иностранным языкам (ИЯ) возможно за счет реализации *обучающей профориентации* в рамках данного предмета, или, по-другому, *профориентационного обучения ИЯ* [5]. В условиях современного динамичного, ускоренно развивающегося и нестабильного общества обучающая профориентация должна внедряться не только на уровне школы, но и на этапе (высшего) профессионального образования. Это особое направление в обучении ИЯ, цель которого – формирование субъекта профессионального самоопределения в области многоязычной/межкультурной профессиональной деятельности за счет развития *иноязычной профориентационной компетенции (ИПК)*. Данная компетенция развивается за счет активизации когнитивного, коммуникативного и деятельностного аспектов личности обучающегося [6] в рамках значимых для профориентационного обучения ИЯ областей:

– *личностно-субъектной* (осознание своей предрасположенности к тому или иному виду коммуникативно ориентированной профессиональной деятельности, мотивационная составляющая компетенции, формирование представлений о профессиях и соотнесение их со своими способностями и готовностями);

– *ситуативно-практической/поведенческой* (включение обучающегося в модели типичных ситуаций иноязычной профессиональной деятельности и взаимодействия, образование у него поведенческой модели, соотносимой с той или иной ситуацией);

– *лингводискурсивной* (представление о языковых и речевых особенностях основных жанров той или иной профессиональной сферы/деятельности, а также умение использовать эти знания для создания собственного иноязычного дискурсивного продукта).

В данной статье мы остановимся на ситуативно-поведенческом аспекте обучающей профориентации и предложим способ моделирования ситуаций профессиональной интеракции, а также рассмотрим, каким образом обучающая ситуативная модель способствует становлению субъекта професси-

---

[1] См., например: ФГОС ВО 45.03.01 «Филология» ; ФГОС ВО 45.03.02 «Лингвистика».

[2] См.: Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2012. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf ; Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М. : Просвещение, 2011.

[3] Колесников А.А. Формирование субъекта самоопределения в системе иноязычного филологического образования // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2014. № 1/42.

[4] Блинов В.И. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (проект) / В.И. Блинов [и др.]. М. : Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», 2012.

[5] Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2013. № 7.

[6] Обоснование модели коммуникативной личности обучающегося см.: Колесников А.А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2013. № 5.

онального самоопределения на этапе языкового вуза. Полагаем, что именно моделирование ситуаций профессиональной деятельности обеспечивает практическую ценность профориентационного обучения ИЯ.

## 2. Понимание коммуникативной ситуации

Авторские определения коммуникативной ситуации были предложены целым рядом исследователей в области лингвистики и психолингвистики, методики и дидактики (назовем лишь наиболее известных: Д. Хаймс, Т.А. ван Дейк, М. Аргейл, Г.В. Колшанский, В.И. Карасик, А.А. Леонтьев, В.Л. Скалкин и др.). Анализ позволил нам обобщить взгляды ученых и установить, что коммуникативная ситуация (КС) представляет собой совокупность речевых и неречевых предпосылок взаимодействия, задаваемых как извне (в результате воздействия внешних обстоятельств), так и возникающих по воле самих коммуникантов (или же целенаправленно моделируемых – например, в совместной деятельности учителя и учеников в обучающих целях). Коммуникативная ситуация включает в себя следующие элементы:

– *обстоятельства (условия) коммуникативного события*, которые подразделяются на: а) *пространственно-временные* (характеристика места, где происходит взаимодействие; коммуникация может происходить в реальном времени или быть отсроченной – например, в случае массовой коммуникации); б) *социокультурные* (нормы, правила, условности, необходимые действия, которые подразумевает социокультурный контекст данной ситуации и которые могут варьироваться в условиях межкультурной коммуникации); в) *обусловленные историей коммуникативных взаимодействий* (если таковая имеется), с одной стороны, *и предстоящими (планируемыми) коммуникативными ситуациями* – с другой;

– *коммуниканты, их отношения, статусы, мотивы, цели и ожидания.* Решающим фактором возникновения и развития КС являются взаимонаправленные действия коммуникантов, обусловленные установками, отношениями друг к другу, мотивами и целями интерактивной деятельности, а также фоном тех культур, к которым принадлежат коммуниканты;

– *сфера и специфика деятельности*, в рамках которой осуществляется коммуникация (например, общение в деловой или в публичной (массовой) сфере);

– *вид коммуникативного взаимодействия* (параметры и особенности ситуации будут меняться в зависимости от условий межличностной, групповой или массовой коммуникации; вид коммуникации определяет также канал передачи и форму высказываний);

– *форма коммуникации* (выраженная в *речевых жанрах*, которые соотносятся со всеми вышеперечисленными элементами ситуации и обусловливаются ими, обеспечивают реализацию непосредственных коммуникативных актов и ответную реакцию).

Ситуативные элементы определяют жанр, выбор лексических средств общения, стилистический окрас, отбор необходимых синтаксических структур, необходимость и уместность тех или иных средств выразительности, общий эмоциональный фон коммуникативного акта и пр.

## 3. Модель ситуации

Как отмечает С.А. Дружилов, «модель – это материальный или мысленно представляемый объект (*образ* объекта), который в процессе изучения замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные… типичные его черты. Модель – это всегда упрощенное представление о реальном объекте, процессе или явлении»[7]. Моделирование способствует изучению объектов и явлений на основе их условных образов и аналогов. Моделирование ключевых (типичных) ситуаций профессионального взаимодействия является необходимым условием становления субъекта профессионального самоопределения, так как во многом благодаря моделированию ситуативных аспектов профессиональной деятельности обучающийся пробует свои «профессиональные силы» и определяет свое дальнейшее профессиональное развитие.

Н.Н. Нечаев в ряде своих работ выявляет и убедительно обосновывает важное свойство моделей, создаваемых в процессе созидательно-творческой деятельности. Такие модели не только отражают, но и преобразуют действительность, создают какой-либо новый ее фрагмент. Данный способ моделиро-

---

[7] Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации // Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13, № 4. С. 301.

вания автор назвал проектным[8]. Благодаря использованию ситуативных моделей мы преобразуем процесс обучения ИЯ таким образом, что он становится ориентированным на развитие профессионального самоопределения учащегося, то есть на появление личностных новообразований в структуре самосознания. Думается, подобные модели справедливо называть *обучающими моделями* коммуникативно ориентированной профессиональной деятельности, направленными на изменение субъекта профориентационного обучения, а именно на развитие его профессионального самосознания, уточнение профессиональной я-концепции благодаря приобретению опыта участия в ситуациях, приближенных к реальным.

Очевидно, что профориентационное обучение ИЯ в языковом вузе должно знакомить с видами профессиональной деятельности, напрямую связанными с процессами коммуникации (включая, конечно, деятельность лингвиста, переводчика, преподавателя языка, но не ограничиваясь этими профессиями). В связи с этим полагаем, что ключевые ситуации профессий, в рамках которых осуществляется иноязычное коммуникативное ориентирование, представляют собой особые коммуникативные ситуации, структура которых была рассмотрена выше.

Психологи различают два основных вида моделей: психические (совокупность образов) и объективизированные (системы объектов, воспроизводящие некоторые существенные свойства оригинала). Психические модели заключают в себе образ профессии, представления субъекта о профессиональной среде и деятельности, в результате чего *определяют* деятельность человека[9]. Объективизированные модели «создаются на основе понимания психических процессов (психологической структуры деятельности, самосознания), а также фрагментов объективного мира, в котором происходит профессиональная деятельность человека»[10]. Именно такие модели принято рассматривать в качестве дидактических средств. Представленные мнения позволяют сделать вывод, что единицей учебного процесса в рамках профориентационного обучения ИЯ следует считать объективизированную модель профессиональной ситуации, соотносящуюся по своему содержанию с этапом обучения и компетентностным уровнем коммуникативной личности, отражающую фрагмент(ы) деятельности и опирающуюся на виды, сферы и формы (жанры) профессиональной коммуникации, в том числе в условиях межкультурного взаимодействия. Смоделированная в учебном процессе ситуация позволяет сформировать представление, образ той или иной профессиональной ситуации, то есть *концептуальную модель*, представляющую собой когнитивное новообразование[11].

В основе ситуационной модели лежит определенный жанр (профессионального) общения, который, как нам видится, представляет собой связующее звено между объективизированной и концептуальной моделями, обеспечивающее перенос воспринимаемого образа профессиональной среды и представления о ситуативном фрагменте коммуникативной деятельности на уровень психического образования, способствуя развитию профориентационного самосознания субъекта профессионального самоопределения. По справедливому утверждению Т.А. ван Дейка, «дискурс дает представление о предметах или людях, об их свойствах и отношениях, о событиях или действиях или об их сложном сплетении, т.е. о некотором фрагменте мира, который мы именуем *ситуацией*»[12]. К.Ф. Седов и М.М. Бахтин также напрямую связывают речевые жанры с процессами социального взаимодействия[13]. Как считают исследователи в области когнитивной лингвистики, владение жанрами на ментальном уровне способствует формированию фреймов, то есть представлений об организации типичной ситуации, определя-

---

[8] См.: Нечаев Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования) : автореф. дис. … д-ра психол. наук. М. : МГУ, 1987 ; Он же. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 563.

[9] Ср.: Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М. ; Л.: Энергия, 1965.

[10] Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности... С. 302.

[11] Галактионов А.И. Проектирование средств информационного взаимодействия на основе идеализированных структур деятельности // Психологические проблемы взаимной адаптации человека и машины в системах управления. М. : Наука, 1978 ; Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека // Вестник Балтийской педагогической академии. СПб. : Изд-во БПА, 2002. Вып. 48.

[12] Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 68–69.

[13] Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений: в 7 т. М. : Русские словари, 1997. Т. 5 ; Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М. : Лабиринт, 2004.

ющих деятельность/взаимодействие индивидов в рамках этой ситуации[14]. Фрейм является когнитивным образованием и определяет прагматическое понимание коммуникативной ситуации (а также коммуникативной деятельности в ней) с точки зрения ее основных элементов, образуя субъективную модель ситуации. Эта модель когнитивной (или *концептуальной*, в терминах Д.А. Ошанина, который опирался на труды А.Т. Велфорда) ситуации основывается на существующих в сознании индивида фреймах и, как считает Т.А. ван Дейк, включает в себя следующие составляющие:

– информацию о конкретной ситуации;

– общие знания о подобных ситуациях, представленные в соответствующих фреймах или сценариях;

– собственный опыт, приобретенный прежде в данных ситуациях[15].

Как можно заметить, структура когнитивной модели ситуации ван Дейка в целом соотносится с компонентным составом концептуальной ситуации, предложенным отечественными психологами. Исследователи также выделяют три компонента: 1) образ ситуации; 2) понятийная составляющая; 3) действенный компонент[16].

Таким образом, «…модель представляет собой когнитивный коррелят такой ситуации: это то, что „происходит в уме человека“, когда он является наблюдателем или участником ситуации, когда он слышит или читает о ней»[17]. Речь идет именно о концептуальной модели (ситуативной) деятельности, то есть о психическом образовании, сложившемся за счет формирования фреймов, основанных на жанровом характере дискурса и жанровом же характере дискурсивного мышления. Однако, как подчеркивает сам Дейк, модель, будучи когнитивным образованием, «…представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновении с ситуациями такого рода»[18]. Значит, чтобы сформировать в сознании индивида представление о деятельности, коммуникативном поведении в специализированной сфере, необходим опыт *личного участия* в коммуникации и деятельности в рамках смоделированной профессионально ориентированной ситуации, носящей обучающий характер.

### 4. Описание технологии моделирования ситуации

При моделировании иноязычных профессионально ориентированных ситуаций в рамках профориентационного обучения иностранным языкам данные положения реализуются в русле личностно ориентированного подхода. Эта парадигма проявляется в том, что моделирование ситуаций должно активизировать аспекты коммуникативной личности обучающегося (когнитивный, коммуникативный и деятельностный), учитывать его потребностно-мотивационную сферу, возрастные особенности и уровень подготовки. Следует также принять во внимание, что речь идет не о подготовке специалиста, а о формировании субъекта профессионального самоопределения средствами иностранного языка. Это означает, что все элементы моделируемой ситуации должны проходить сквозь «дидактический фильтр» профориентационного обучения ИЯ, к которому относятся цели, принципы, содержание, технологический аспект обучающей иноязычной профориентации. Так, например, степень глубины знакомства с тем или иным аспектом ситуации профессионального взаимодействия будет зависеть от задач профориентации, уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции и сформированности филологических знаний. Некоторые компоненты реальной коммуникативной ситуации могут и вовсе не учитываться, если они не являются релевантными для формирования иноязычной профориентационной компетенции.

Полагаем, что методическую основу моделирования учебных ситуаций профессиональной деятельности в условиях профориентационного обучения ИЯ составляют пять процессов:

---

[14] Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация ; Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции ; Argyle M., Furnham A., Graham J.A. Social Situations. London : Cambridge University Press, 1981.

[15] Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. С. 89.

[16] Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности… ; Он же. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности … ; Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции. М. : Наука, 1986.

[17] Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. С. 69.

[18] Там же.

1) определение элементов ситуации профессиональной деятельности/профессионального взаимодействия (в соответствии с выявленными нами элементами коммуникативной ситуации);

2) определение содержания моделируемой ситуации в соответствии с научно-методическими особенностями профориентационного обучения ИЯ на данном этапе;

3) отбор необходимых форм, приемов и технологий обучающего моделирования в соответствии с особенностями содержания ситуации и с опорой на принципы и задачи профориентационного обучения ИЯ;

4) осуществление обучающего моделирования, нацеленного на формирование представления об особенностях использования ИЯ и иноязычной коммуникации в профессиональной ситуации, ориентированного на развитие профессионально значимых личностных характеристик субъекта профессионального самоопределения (включает в себя когнитивный, коммуникативный, деятельностный этапы);

5) рефлексия.

На наш взгляд, реализация этих шагов позволит создать несколько упрощенную, однако в достаточной степени аутентичную модель профессионально ориентированной коммуникативной ситуации, опирающуюся на актуальный уровень иноязычной коммуникативной компетенции и филологических знаний студентов языковых вузов. В общем виде технология моделирования ситуации может быть представлена на основе следующей схемы (см. рис. 1).

*Рис. 1*. Моделирование профессионально ориентированной коммуникативной ситуации

Обратимся к примеру реализации технологии моделирования иноязычной ситуативной деятельности на старшем этапе бакалавриата и/или в магистратуре. Предполагается, что уровень развития иноязычной компетенции студентов в данном случае соответствует С1 (или приближается к нему); кроме того, учащиеся обладают достаточным объемом филологических (лингвистических) знаний, опытом лингвистического анализа текстов различных типов, развитыми способностями к теоретическим обобщениям. На данном этапе обучения студенты способны не только к реализации элементарных моделей профессиональной деятельности, но и к проектной работе, в рамках которой задействован целый ряд взаимосвязанных многоаспектных ситуативных моделей деятельности. В связи с этим в качестве примера мы рассмотрим *комплексное моделирование совокупности взаимосвязанных ситуаций* при ориентировании студентов-филологов (или лингвистов) в специфике массовых коммуникаций в рамках деятельности по разработке концепции университетского СМИ на иностранном языке (газеты, журнала, радио, ТВ или интернет-СМИ). Описанная ниже технологическая цепочка была нами успешно апро-

бирована в рамках профориентационного курса по выбору „Deutsche Publizistik und Grundlagen der Journalistik“ («Немецкая публицистика и основы журналистики») [19].

Итак, в данном случае значимыми для модели являются следующие аспекты:

– теоретические и практические основы массовой коммуникации, воздействие на зрительскую/читательскую аудиторию через медийное средство;

– целевая группа СМИ, ее социальный статус, ее система ожиданий;

– лингвокоммуникативные признаки жанров массовой коммуникации, обусловленные целью воздействия на публику и характеристиками медийного средства;

– функциональные обязанности и взаимодействие работников СМИ (журналистов, редакторов, корреспондентов и др.);

– выпуск и распространение медийной продукции.

Выделим основные вехи обучающего моделирования указанной комплексной ситуации.

На *когнитивном* этапе существенным представляется следующее:

1. Знакомство с теоретическими основами массовой коммуникации, способами формирования и анализа общественного мнения, базовыми закономерностями функционирования СМИ (опора на знания и компетенции в области прикладной филологии, теории коммуникации, умения самостоятельного поиска и обработки информации).

2. Знакомство с видами СМИ, их функциональными особенностями, преимуществами и недостатками с точки зрения способов воздействия на массовую аудиторию, спецификой их медийного продукта (опора на те же знания и компетенции, что и в пункте 1).

3. Анализ лингвокоммуникативных и экстралингвистических признаков используемых жанров (например, информационное сообщение, репортаж, интервью, ток-шоу и пр.), их классификация, методика создания (опора на лингвистические знания).

4. Ознакомление с профессиональными обязанностями работников международных СМИ (журналистов, редакторов и пр.), изучение профессиограммы, сопоставление отечественной и зарубежной профессиограмм (опора на общие и ключевые компетенции, профессиональные компетенции филологического/лингвистического образования, умения самостоятельного поиска и обработки информации), а также анализ собственной готовности к осуществлению того или иного вида деятельности.

5. Ознакомление с некоторыми правовыми основами организации СМИ (опора на ключевые и общие компетенции, умения самостоятельного поиска и обработки информации).

*Коммуникативный* этап является связующим звеном между когнитивным и деятельностным и может выступать составной частью как первого, так и второго. Здесь проводятся обсуждения полученной теоретической информации (например, достоинства и недостатки различных видов СМИ, сравнение лингвокоммуникативных особенностей различных публицистических жанров и т.п.), проблемных вопросов профессиональной деятельности (например, этические нормы поведения журналистов, набор личностных качеств журналиста и пр.), особенности предстоящей деятельности по разработке концепции университетского СМИ и т.п.

Данный этап характеризуется самостоятельностью обучающихся: студенты могут осуществлять взаимодействие и планирование предстоящей деятельности, работая в индивидуальных группах, в том числе с помощью электронных информационных систем, образуя иноязычные сетевые сообщества, объединяясь со студентами из других вузов. Современные информационные технологии позволяют говорить о возможности *коммуникативной автономии* обучающихся. Основная задача преподавателя в данном случае заключается в создании мотива для автономной коммуникации и контроле конечного «продукта» этой коммуникации. Педагог нацеливает студентов на самостоятельное иноязычное взаимодействие через постановку проблемы или дискуссионного вопроса, связанного с аспектом профессиональной деятельности (например: обсудите, какие рубрики должна содержать будущая газета и какие публицистические жанры могут использоваться в соответствующих рубриках), осуществляет консультирование, оказывает помощь при возникновении проблемных ситуаций. Контроль результатов автономного общения может осуществляться в виде отчета или презентации микрогруппы (перед преподавателем и участниками других микрогрупп), где в протокольном виде сообщается, как протекало вза-

---

[19] Колесников А.А. Немецкая публицистика и основы журналистики (Deutsche Publizistik und Grundlagen der Journalistik). Рязань : Изд-во ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2009.

имодействие (какие идеи были выдвинуты, приняты они или отвергнуты и почему) и к какому заключению пришли участники.

В рамках коммуникативного этапа возможно также общение и консультирование со специалистами, работающими в международных СМИ. Организация подобных встреч, как представляется, должна осуществляться под руководством преподавателя, однако и студенты могут также наладить контакты с профессионалами, получать у них консультацию или приглашать для участия в дискуссии на иностранном языке. Отсутствие специалистов-международников в том или ином городе может компенсироваться онлайн-консультациями.

*Деятельностный* этап может выражаться в практической реализации следующих взаимосвязанных действий:

1. Проведение мониторинга зрительских/читательских интересов среди потенциальной целевой группы создаваемого СМИ (опрос среди студентов, владеющей иностранными языками молодежи, школьников на предмет востребованности того или иного формата СМИ и тематики материалов). Обобщение статистических данных.

2. Проведение общего совещания, выработка концепции создаваемого СМИ и разработка плана ее реализации.

3. Совместная реализация намеченных этапов плана, уточнение концепции.

4. Обеспечение функционирования СМИ, установление обратной связи с аудиторией (благодаря опросам, возможностям интерактивной связи через интернет-портал), постоянная рефлексия и улучшение работы за счет канала обратной связи.

Моделирование ситуации (или ряда комплексных ситуаций, как в описанном примере) не заканчивается реализацией деятельности. Этот этап вновь возвращает нас к двум предыдущим: когнитивному и коммуникативному. Выполнение проекта обязательно должно дополняться стадиями осмысления его результатов, рефлексии и обсуждения удачных и неудачных аспектов, выполненных и невыполненных задач, способов и возможностей улучшения продукта деятельности в будущем. Кроме того, должно произойти осмысление собственной роли в данной деятельности, своего отношения к ней, готовности выполнять подобную деятельность в дальнейшем (что активизирует профориентационное самосознание). Именно такое осмысление позволяет перенести опыт профессиональной пробы на когнитивный уровень, уровень концептуальных фреймов.

## 5. Заключение

Описанный проект, представляющий собой комплексную обучающую модель ситуативных действий профессионально ориентированной деятельности, представлен нами как возможный пример ситуационно ориентированного профориентационного обучения, основанного на максимальной активизации личностного и компетентностного потенциала студента-филолога с целью ориентирования его в конкретных видах деятельности, выполняемых в условиях профессионально-коммуникативных ситуаций, и развитию готовности к данным видам деятельности. Как показывает наш реальный опыт, этот проект может быть реализован в течение 1–2 семестров в рамках профориентационного курса по выбору.

Моделирование ситуаций коммуникативно ориентированной профессиональной деятельности предполагает как достаточно высокий уровень подготовленности студента (владение языком на уровне не ниже B2+, высокую профориентационную мотивацию, готовность к самостоятельной работе и автономии), так и компетентность преподавателя в области организации профориентационного обучения, четкое представление о целях, принципах и методах такого обучения, представление об основных профессиональных ситуациях в рамках целого ряда коммуникативно ориентированных профессий с «международным статусом», умение и готовность создавать их учебные модели в рамках проектной деятельности, профессиональных проб, аудиторных и внеаудиторных занятий в соответствии с уровнем языкового владения обучающихся. Преподаватель вуза должен нацеливать студентов на преимущественно самостоятельную обработку новой информации, самостоятельную организацию различных форм взаимодействия между собой в рамках осуществления проекта, самостоятельный поиск дополнительной информации и контактов со специалистами.

Успешное моделирование ситуаций профессиональной деятельности возможно, на наш взгляд, лишь на основе эффективной, отвечающей задачам профориентационного обучения ИЯ образовательной среды.

Таким образом, созданная объективизированная модель переходит на уровень психических образований, что способствует развитию личностных характеристик и профориентационного самосознания субъекта профессионального самоопределения.

### *Список использованной литературы и электронных ресурсов*


1. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров [Текст] // Собрание сочинений: в 7 т. – М. : Русские словари, 1997. – Т. 5. – С. 159–206.

2. Блинов, В.И. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (проект) [Текст] / В.И. Блинов [и др.]. – М. : Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», 2012. – 21 с.

3. Галактионов, А.И. Проектирование средств информационного взаимодействия на основе идеализированных структур деятельности [Текст] // Психологические проблемы взаимной адаптации человека и машины в системах управления. – М. : Наука, 1978. – С. 180–198.

4. Дейк, ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст]. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

5. Дружилов, С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека [Текст] // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб. : Изд-во БПА, 2002. – Вып. 48. –С. 46–50.

6. Дружилов, С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации [Текст] // Образовательные технологии и общество. – 2010. – Т. 13, № 4. – С. 299–318.

7. Завалова, Н.Д. Образ в системе психической регуляции [Текст] / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 176 с.

8. Колесников, А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С. 17–23.

9. Колесников, А.А. Немецкая публицистика и основы журналистики (Deutsche Publizistik und Grundlagen der Journalistik) [Текст]. – Рязань : Изд-во ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2009. – 44 с.

10. Колесников, А.А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 5. – С. 2–9.

11. Колесников, А.А. Формирование субъекта самоопределения в системе иноязычного филологического образования [Текст] // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2014. – № 1/42. – С. 17–28.

12. Нечаев, Н.Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности [Текст] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 563. – С. 9–34.

13. Нечаев, Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования) [Текст] : автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М. : МГУ, 1987. – 37 с.

14. Пушкин, В.Н. Оперативное мышление в больших системах [Текст]. – М. ; Л. : Энергия, 1965. – 376 с.

15. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции [Текст]. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриата. Направление подготовки 45.03.01 – Филология [Текст]. – М., 2014. – 19 с.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриата. Направление подготовки 45.03.02 – Лингвистика [Текст]. – М., 2014. – 22 с.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2012. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения: 15.04.2015).

19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М. : Проспект, 2013. – 160 с.

20. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования ; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с.

21. Argyle, M. Social Situations [Text] / M. Argyle, A. Furnham, J.A. Graham. – London : Cambridge University Press, 1981. – 168 p.

## *References*

1. Argyle, M. Social Situations [Text] / M.Argyle, A.Furnham, J.A.Graham. – London : Cambridge University Press, 1981. – 168 p.

2. Bakhtin, M.M. Problema rechevykh zhanrov [A Problem of Speech Genres] [Text] // Sobranie sochinenij v 7 tomakh. – Tom 5 [Collected Works in 7 Volumes. Vol. 5] – M. : Russkie Slovari, 1997. – P. 159–206 (in Russian).

3. Blinov, V.I. Koncepcija organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdenija professionalnogo samoopredelenija obuchajushchikhsja v uslovijakh nepreryvnosti obrazovanija [A Concept of Vocational Orientation within the Life-Long Education] [Text] / V.I. Blinov [et al.]. – M. : Centr professionalnogo obrazovanija FGAU “Federalnyj institute razvitija obrazovanija”, 2012. – 21 p. (in Russian).

4. Druzhilov, S.A. Conceptual model of professional activity as a psychological determinant of professionalism [Text] // Vestnik Baltijskoj pedagogicheskoj akademii. – Vypusk 48 [Bulletin of the Baltic pedagogical academy]. – Issue 48. – S.-Petersburg : BPA, 2002. – P. 46–50 (in Russian).

5. Druzhilov, S.A. Acquisition of a professional model by students as a requirement of professionalization] [Text] // Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo [Educational practices and society]. – 2010. – Vol. 13, № 4. – P. 299–318 (in Russian).

6. Dyke, van T.A. Language. Perception. Communication [Text] – M. : Progress, 1989. – 312 p. (in Russian).

7. Federal Law “On Education in Russian Federation” [Text]. – M. : Prospekt, 2013. – 160 p. (in Russian).

8. Federal State Educational Standard of General Secondary Education [Electronic resource]. – M., 2012. – Mode of access: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (date of access: 15.04.2015).

9. Federal State Educational Standard of Higher Education. Bachelor degree. Major N 45.03.01 – Philology [Text]. – M., 2014. – 19 p. (in Russian).

10. Federal State Educational Standard of Higher Education. Bachelor degree. Major N 45.03.02 – Linguistics. – M., 2014. – 22 p. (in Russian).

11. Fundamental Core of the Secondary Education Syllabus [Text] / Russian Academy of Sciences, Russian Academy of Education ; V.V. Kozlov, A.M. Kondakov (eds.). – M. : Prosveshcheniye, 2011. – 79 p. (in Russian).

12. Galaktionov, A.I. Designing of interactional vehicles on basis of informational structures of activity [Text] // Psikhologicheskie problemy vzaimnoj adaptacii cheloveka i mashiny v sistemakh upravlenija [Psychological problems of man-and-machine adaptation in management systems]. – M. : Nauka, 1978. – P. 180–198 (in Russian).

13. Kolesnikov, A.A. Deutsche Publizistik und Grundlagen der Journalistik [Text]. – Ryazan : RGU, 2009. – 44 S. (in German).

14. Kolesnikov, A.A. Development of Personal Self-Determination (Identity) in the System of Philological Education [Text] // Vestnik ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Ryazan State University]. – 2014. – N 1/42. – P. 17–28 (in Russian).

15. Kolesnikov, A.A. The Concept of Vocation-Oriented Foreign Language Studies in the System of Multilingual Lifelong Philological Education] [Text] // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages in school]. – 2013. – N 7. – P. 17–23 (in Russian).

16. Kolesnikov, A.A. The Structure of Communicative Personality and Its Development in a Profession-Focused Foreign Language Class in High School] [Text] // Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages in school]. – 2013. – N 5. – P. 2–9 (in Russian).

17. Nechaev, N.N. Modeling as creativity: professional project activity] [Text] // Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Bulletin of Moscow State Linguistic University]. – 2009. – N 563. – P. 9–34 (in Russian).

18. Nechaev, N.N. Projektnoje modelirovanie kak tvorcheskaja dejatelnost [Project modeling as a creative activity] [Text] : abstract of the doctoral thesis. – M. : MGU, 1987. – 37 p. (in Russian).

19. Pushkin, V.N. Operativnoje myshlenie v bolshikh sistemakh [Operative thinking in big systems] [Text]. – Moscow ; Leningrad : Energiya, 1965. – 376 p. (in Russian).

20. Sedov, K.F. Diskurs i lichnost [Discourse and personality] [Text]. – M. : Labirint, 2004. – 320 p. (in Russian).

21. Zavalova, N.D. Obraz v sisteme psikhicheskoj reguljacii [An image in the system of psychic regulation] [Text] / N.D. Zavalova, B.F. Lomov, V.A. Ponomarenko. – M. : Nauka, 1986. – 176 p. (in Russian).

# Раздел V

# Институт Конфуция – методике обучения китайскому и русскому языку как иностранному

**УДК** 378 + 811.581.11

***А.П. Кошкин**, директор Института Конфуция*
(ФГБОУ ВПО «АМГПГУ», Комсомольск-на Амуре)

## Определение содержания обучения китайскому языку в вузах России и КНР: два подхода

В статье выявляются различия в подходах к китайскому языку как иностранному в российских и китайских вузах. Показано, что эти различия проявляются в трактовке целей и содержания обучения, в соотношении языковых аспектов, в отборе и подаче языкового материала и т.п. Выделяются лингвистические и организационные особенности обучения китайскому языку и доказывается необходимость отбора языкового материала с учетом как коммуникативных потребностей учащихся, так и специфики китайского языка: фонетики, иероглифики, лексики, грамматики. Автор утверждает, что неправильно понимаемый принцип коммуникативности, чреватый игнорированием теоретической составляющей при подаче учебного материала, приводит к интуитивно-подражательному принципу в изучении языка, что не способствует эффективному овладению китайским языком.

В статье анализируются отдельные учебные пособия, разработанные в КНР и РФ, с точки зрения подачи учебного материала, в частности грамматики. Делается вывод о необходимости разработки единого учебника начального курса китайского языка как основы для дальнейшей подготовки специалистов с высоким профессиональным уровнем китайского языка.

*содержание обучения, китайский язык, аспекты языка, цели, задачи обучения, методика обучения, методические и лингвистические особенности*

***Koshkin, Andrei**, Head of Confucius Institute*
(Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia)

## Determining the Chinese Language Teaching Content in the Universities of Russia and China: Two Approaches

The article examines various approaches to the content of teaching Chinese as a foreign language in Russian and Chinese universities. The author shows that there are differences in visualizing the goals and content of language teaching, the balance of language aspects, the principles of selecting language units etc. The author points out the pedagogical and linguistic peculiarities of teaching Chinese and insists that selection of language units should be done with regard to: (a) the communicative needs of the learners and (b) the peculiarities of the Chinese language: phonetic, graphical, lexical and grammatical. The author maintains that misunderstanding of the principle of communication and disregard for systematic knowledge degenerate into an approach based on subconscious imitation, which can hardly ensure mastery of the language.

The author analyses several textbooks published in China and Russia from the viewpoint of presenting language matter, and above all, grammar, and postulates the need for developing a textbook for beginners based on commonly recognized principles paving the way for more advanced studies of Chinese for professional purposes.

© Кошкин А.П., 2015

*teaching content, Chinese language, language aspects, aims, objectives, teaching methodology, peculiarities of teaching methods, linguistic peculiarities*

В последние годы резко возросла потребность в квалифицированных кадрах, владеющих китайским языком, и, как следствие, вырос интерес к изучению последнего, увеличилось количество учебных заведений, в которых преподают китайский язык. Принимая во внимание структурное различие вузов, наличие или отсутствие опыта обучения данному языку, квалификацию преподавателей и прочие факторы, сегодня чрезвычайно актуальным представляется вопрос разработки методики обучения и преподавания китайского языка в целом и отдельных его аспектов в частности. Учитывая слабую разработанность в отечественной науке данной темы, весьма важным представляется рассмотрение общеметодологических подходов к преподаванию иностранных языков с тем, чтобы на их основе приступить к разработке методики обучения китайскому языку студентов вузов.

Особую актуальность данной теме придает и различный подход к обучению китайскому языку, демонстрируемый вузами России и Китая.

Одним из важнейших факторов, обеспечивающих результат, заключающийся в реальном практическом овладении языком как средством общения, является содержание обучения. Под содержанием обучения в современной дидактической литературе понимается совокупность того, что студент должен освоить в процессе обучения. Оно традиционно понимается как категория, педагогически интерпретирующая цель обучения. А.Л. Бердичевский, рассматривая цель обучения с позиций системно-деятельностного подхода, определяет ее как потребность, которая удовлетворяется деятельностью, как предмет, на который направлена деятельность в качестве непосредственного результата. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует всю деятельность, в данном случае систему [1].

Исходя из коммуникативной направленности, главное в содержании обучения – это приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования иностранным языком.

Рассматривая вопросы содержания обучения применительно к китайскому языку, Н.А. Демина пишет, что в преподавании китайского языка, равно как и любого другого иностранного языка, на начальных этапах обучения должно придаваться особое внимание отбору языкового материала, подобранного таким образом, чтобы при наименьшем объеме достигался максимальный речевой эффект и создавалась оптимальная база для последующих этапов обучения [2].

Отбор необходимого, достаточного и практически направленного материала подразумевает активную работу с лексикой. Вопросы, связанные с разработкой и практическим использованием упражнений, направленных на работу с лексикой, на обогащение словарного запаса студента, на совершенствование и развитие навыков практической речи, должны постоянно находиться в центре внимания педагога. Применение новых слов на занятии нужно в первую очередь направлять на обогащение активного лексического запаса, для чего использовать примеры с обыгрыванием речевых ситуаций. Преподавателю необходимо объяснить студентам границы и особенности функционирования новых лексических единиц [3].

Известный российский китаист И.В. Кочергин отмечает, что в понятие содержания обучения китайскому языку должен входить не столько некий объем языкового материала, сколько формируемые навыки и умения, как конечный продукт процесса обучения или его программируемые результаты [4].

Процесс обучения китайскому языку необходимо рассматривать как систему взаимодействия двух внутренних подсистем: а) лингвистическая, то есть собственно китайский язык, который, как и всякий язык, является не просто средством общения, а представляет собой систему знаков, обеспечивающую процесс человеческого общения, и который имеет свою особенную специфическую структуру; б) орга-

---

[1] Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе : науч.-теорет. пособие. М. : Высшая школа, 1989. 103 с.

[2] Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М. : Тривола, 1997. 80 с.

[3] Кошкин А.П. Китайский язык. Опыт организации и применения лексических упражнений, направленных на развитие и обогащение речи // Амурский научный вестник : сб. науч. тр. Вып. 2. Комсомольск-на-Амуре : Изд-во АмГПГУ, 2009. С. 333–339.

[4] Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. М. : Муравей, 2000. 160 с.

низационная, то есть собственно процесс обучения китайскому языку, как совокупность условий, способов, методов, приемов и средств учебного взаимодействия педагогов и студентов. Каждая из подсистем имеет группу особенностей.

*Организационная группа особенностей:*

1. При поступлении в вуз студенты-первокурсники (за редким исключением, в виде выпускников специальных государственных или негосударственных школ с преподаванием китайского языка) не имеют никаких начальных базовых знаний. Соответственно, процесс обучения, в отличие от распространенных западных языков, повсеместно изучаемых школьниками в общеобразовательных школах, необходимо начинать с самого начального этапа.

2. Исходя из того, что при поступлении в вуз студенты-первокурсники не имеют базовых знаний в китайском языке, достижение основной цели обучения – практической коммуникации – представляется весьма сложным и трудоемким процессом, предполагающим большие психо-эмоциональные и физические усилия.

3. При неравных стартовых возможностях при изучении западного и китайского языков реализовать требование достижения реальной коммуникативной компетенции возможно только на старших курсах и при условии работы на основе тщательно выверенной и практически направленной учебной программы.

*Специфическая группа особенностей, связанная собственно с особенностями китайского языка:*

1. Китайский язык имеет особую фонетическую систему, резко отличающую его не только от русского, но и от всех европейских и большинства восточных языков. Это связано не только с особенностью произнесения отдельных звуков, но и с системой тонов китайского языка.

2. Китайский язык имеет особую письменную систему. Специфическое иероглифическое письмо и как система в целом, и как каждый знак в отдельности представляет значительные трудности для изучающих китайский язык.

К сожалению, в китайских вузах, да и в некоторых российских учебных заведениях при определении содержания обучения китайскому языку не в полной мере учитывают вышеуказанные особенности. К тому же в последние годы изменилась сама парадигма обучения иностранным языкам, в том числе и китайскому. Как отмечают Я.М. Колкер и Е.С. Устинова, «в последние десятилетия *традиционному* обучению иностранным языкам принято противопоставлять *коммуникативные* и *интенсивные* методы. При этом никак не оговаривается, что, собственно, имеется в виду под традицией, однако правый член в оппозициях *коммуникативный – традиционный* и *интенсивный – традиционный* успел приобрести устойчивую негативную окраску. Вероятно, причина в том, что понятие *традиционный* ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений, то есть с разговорами о языке вместо общения на языке» [5]. При этом совершенно очевидно, что традиционные формы и методы обучения иностранным языкам обладают, в том числе, и рядом преимуществ, одним из которых является возможность довести до обучающихся на доступном и адекватном уровне как общеязыковые закономерности, так и частные законы функционирования и организации того или иного языка. Я.М. Колкер и Е.С. Устинова совершенно справедливо отмечают, что традиционность в обычном ее понимании никак не исчерпывает суть сознательного подхода к обучению, а сознательность и коммуникативность не только не отрицают, но, напротив, предполагают друг друга.

Сегодня в китайских вузах под процессом обучения китайскому языку иностранных граждан (в данной статье рассматривается вопрос обучения в китайских вузах именно этой категории граждан) понимается только процесс отработки навыков воспроизводства и редупликации неких примитивных знаний, продуцируемых преподавателем. При обучении иностранцев китайскому языку наблюдается усеченный подход к процессу преподавания. С одной стороны, в учебном процессе присутствуют исключительно практические предметы, такие как говорение (口语), аудирование (听力), писание (写作), чтение (阅读), комплекс (综合), а с другой стороны, на занятиях по этим предметам совершенно игнорируется теоретическая составляющая обучения. Весь процесс обучения сводится, как правило, к двум

---

[5] Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. С. 12

иероглифам «跟我», то есть «跟我说、跟我读、跟我写» и т.д., а именно к знаменитому физкультурному девизу: «Делай как я!»

Российские студенты, обучаясь по такому принципу в китайских вузах, проходя там языковую практику, обнаруживают ряд пробелов в знаниях, к которым можно отнести и неправильную, с точки зрения грамматики, речь. Такие недостатки объясняются именно отсутствием теоретической составляющей обучения. Методика обучения иностранцев китайскому языку, применяемая в китайских вузах, откровенно игнорирует теоретическую составляющую. Китайские методисты (и некоторые российские преподаватели) считают обучение теории излишним. Обучение, например, фонетике – одному из самых сложных аспектов китайского языка – сводится лишь к многократным повторениям и чтению вслух звуков и отдельных слов. Постижение тоновой системы главным образом основывается на интуиции и подражательных способностях, заложенных с детства.

В китайских и некоторых российских вузах, к сожалению, коммуникативный метод обучения постепенно заменяется квазикоммуникативным, когда из процесса обучения сознательно вымывается теоретическая составляющая. В соответствии с коммуникативным методом, представляющим собой гармоничное сочетание работы над различными аспектами языка в упражнениях, сочетающих доступность и наличие речевой задачи, необходимо организовать обучение китайскому языку таким образом, чтобы успешно достичь главной цели – научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно. В условиях обучения практическому китайскому языку, действительно, нет необходимости глубоко проникать в научную составляющую грамматики, не требуется изучение сложных грамматических коллизий, однако без знаний элементарных правил и законов невозможно научить грамотной речи. Принцип «Делай как я», как уже было сказано выше, приводит к подражанию в изучении языка, когда обучаемый достаточно свободно может ориентироваться в знакомых, многократно повторенных на занятиях, отработанных с педагогами языковых ситуациях, но при выходе за рамки знакомого пространства теряется и допускает множество ошибок. Опора на подражательный принцип не приводит к достижению основной цели – созданию у изучающих китайский язык коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, подразумевает «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [6]. Это связано с отсутствием даже не системных, а самых элементарных знаний о взаимодействии слов и синтаксисе предложений.

Кроме того, вся система обучения иностранным языкам в России основана на том, что учащимся в школе, студентам в вузе обязательно объясняют не только, как нужно говорить, писать, читать и т.д., но и *почему* нужно так говорить, писать, читать и т.д. Для нас важно осмыслить то или иное языковое явление, соотнести его с другими возможными аналогичными ситуациями. Это еще одно объяснение не всегда успешному изучению китайского языка русскоязычными студентами, обучающимися в Китае.

Исследуя роль и место, например, грамматики в содержании обучения китайскому языку в КНР (к сожалению, и в ряде российских учебных заведениях), можно придти к очевидному выводу о том, что существующая сегодня система обучения отводит грамматике вспомогательную роль. При таком подходе, как отмечает А.Н. Щукин, грамматика усваивается интуитивно в результате подражания речи преподавателя и наблюдения над грамматической формой в контексте предложения. Такой метод, получивший название «прямого метода» приводит к тому, что изучающие иностранный язык достаточно быстро овладевают языком в пределах ограниченного количества тем и ситуаций преимущественно из сферы бытового общения, однако в их речи долгое время сохраняются грамматические ошибки, которые с трудом поддаются корректировке [7].

Сегодня при определении содержания обучения как набора того, чему и как учить, на основе каких учебников, в вузах России и Китая существуют принципиально разные подходы. В российских вузах содержание обучения в основном строится как комплексное обучение различным видам речевой дея-

---

[6] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. С. 98.

[7] Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М. : Икар, 2011. 454 с.

тельности. При этом предполагается разумное и достаточное сочетание теоретической и практической составляющих обучения. Тем самым обеспечивается понимание студентами теоретических основ того или иного речевого явления, грамматической конструкции, звука с тем, чтобы затем успешно и корректно применять в практической языковой деятельности.

Большая часть учебников по китайскому языку, из числа изданных в России, основывается на общепринятых дидактических нормах и принципах, при этом достаточно освещая теоретические вопросы в сочетании с отработкой практических навыков.

Однако сегодня многие российские вузы в силу различных причин используют учебные пособия, не вполне соответствующие целям и задачам подготовки высококлассных специалистов по китайскому языку. Именно поэтому в отдельных случаях наблюдается разбалансированность содержания обучения, несовпадение принципов обучения и целей обучения.

Существующие сегодня учебники китайского языка для иностранцев, изданные в Китае, да и некоторые учебники, изданные в России, подходят к вопросам грамматики, как кажется их авторам, исключительно с прагматической точки зрения. Однако такой грамматический прагматизм приводит к грамматическому примитивизму. Более того, часто сам выбор подачи грамматического материала, его очередность, логика, содержание вызывают недоумение. В некоторых учебниках авторы даже не утруждают себя объяснением грамматики, ограничиваясь лишь очень краткими комментариями. Так, позиционируемый как учебник (во всяком случае, так написано в предисловии) «Китайский за 30 дней. Интенсивный курс разговорного языка» на комментарии выделяет по одному-двум предложениям, из которых даже не всегда понятно, о чем идет речь. Так, например, на странице 39 данного пособия представлен грамматический комментарий, состоящий из следующих фраз:

。。。就是　　就 используется перед 是 для усиления.

那不是嘛（吗） риторический вопрос [8].

Из приведенного комментария совершенно непонятно, почему 就 используется перед 是 для усиления и что вообще это может означать. Почему дословно переводимая на русский язык фраза «*то не является*…» вдруг становится риторическим вопросом?

В довольно известном в нашей стране учебнике китайского языка из серии «Учитесь у меня китайскому языку» вся грамматика сводится лишь к грамматическим примерам, даже без комментариев. В каждом уроке для объяснения сложных грамматических явлений выделено по целой странице, озаглавленной «Ключевые моменты грамматики», в которых лишь перечислены отдельные речевые образцы и по одному примеру на каждый образец. При этом не предлагается описание этого грамматического явления. Таким образом, школьникам (в данном случае представлен учебник для школ) предлагается самим догадаться о грамматических особенностях той или иной конструкции, служебного слова или видовременной формы [9].

«Новый практический курс китайского языка», рассчитанный главным образом на студентов вузов, а также взрослую аудиторию слушателей курсов китайского языка, дает чуть более развернутый грамматический комментарий в разделе «Грамматика» каждого урока. Но и в этом случае почти все комментарии также чрезвычайно краткие. Так, на странице 75 представлена грамматика предложения с глагольным сказуемым – одного из главных видов простых предложений. При этом все теоретическое обоснование сводится к следующему: «Глагол является главным членом предикативной основы предложения с глагольным сказуемым. Дополнение ставится после глагола. Отрицательная форма данного типа образуется при помощи наречия 不 перед глаголом» [10].

В предисловии к учебнику из серии «Постижение китайского языка» указано, что «в данном пособии внимание сосредоточено не на теоретической грамматике, а на практическом значении материала. В связи с этим сложные моменты сопровождаются краткими пояснениями, ориентированными на

---

[8] Чэнь Жу. Китайский за 30 дней. Интенсивный курс разговорного языка / Чэнь Жу, Лю Хун, Лю Лисинь. М. : АСТ ; М. : Восток – Запад, 2008. 300 с.  Серия «Разговорный китайский»). С. 39.

[9] 跟我学汉语。学生用本（俄语版）/主编　陈绂，朱志平　北京：人民教育出版社，2009。Учитесь у меня китайскому языку : учеб. для школьников (русскоязычная серия) / гл. ред. Чэнь Фу, Чжу Чжипин. Пекин : Народное образование, 2009. 230 с.

[10] 新实用汉语课本。俄文版/刘珣主编　北京：北京语言大学出版社，2009。 Новый практический курс китайского языка. Русскоязычная серия / гл. ред. Лю Сюнь. Пекин : Изд-во Пекин. ун-та языка, 2009.

практическое употребление, и не содержат детального грамматического анализа» [11]. У преподавателей-практиков, пытавшихся использовать данное учебное пособие, возникает несколько вопросов: а) возможно авторы-составители не вполне знакомы с понятиями «теоретическая грамматика» и «практическая грамматика»; б) возможно, авторы предполагают, что все, что не написано, должно быть отдельно объяснено преподавателем; в) возможно, в связке с этим пособием обязательно должно быть и другое пособие.

Некоторые современные китайские исследователи ошибочно полагают, что поаспектное деление в преподавании китайского языка автоматически избавляет авторов учебников разговорной речи от предъявления грамматического материала. К числу таких учебных пособий можно отнести «Новый учебник китайского языка для начинающих. Быстрое овладение устной речью», «Разговорная китайская речь, 301 предложение», «Курс китайского языка: русскоязычная серия» [12].

К сожалению, этому недостатку подвержены и многие российские учебники, вышедшие в последнее время. Сложные и простые грамматические явления подаются в несогласованном, часто не связанном с изучаемым текстом, иероглификой, лексикой виде. Тем не менее, большинство российских специалистов придерживаются той точки зрения, что изучение грамматики – не только важнейший этап в освоении китайского языка, но и основа для дальнейшего корректного освоения всех видов речевой деятельности на иностранном языке. Значение грамматики определяется тем, что в силу обобщающего характера своих законов знание грамматики способствует выработке правильной, адекватной носителям языка, понятной при любых условиях речи [13].

В то же время необходимо отметить, что существует немало учебных пособий, как изданных в Китае, так и в России, в которых вопросы грамматики освещаются достаточно полно, но без излишней детализации. К таким учебным пособиям можно отнести работы О.М. Готлиба, В.Ф. Щичко, Т.Д. Валиевой, А.В. Благой и многие другие [14].

Анализ нынешней ситуации с учебными пособиями по китайскому языку в России, тенденции развития китаистики, различия в уровнях подготовки и итоговой квалификации переводчиков, китаистов-регионоведов и учителей китайского языка, выпускаемых вузами нашей страны, а также ретроспективная оценка учебных пособий советских времен убеждают в необходимости выработки единых или близких подходов к организации обучения китайскому языку, разработки и использования в учебном процессе (по крайней мере, на начальном этапе) единого учебника китайского языка. Предваряя работу над учебником начального (базового) курса, необходимо разработать единые требования к последнему: норму лексических единиц, количество изучаемых графем, иероглифов, фонетические и грамматические нормы и стандарты.

При организации обучения китайскому языку необходимо наполнять содержание обучения исходя из последовательности, доступности, необходимости, достаточности и практичности. Такой подход вкупе с единым учебником начального курса мог бы обеспечить системность, последовательность и единообразную основу для совершенствования изучения языка. Сочетание единого учебника начального курса с разнообразными вспомогательными учебными пособиями, разработанными с учетом особенностей именно российской школьной и/или студенческой аудитории, способствовало бы наиболее успешному овладению китайским языком на достаточно высоком уровне.

### *Список использованной литературы*

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.

---

[11] 体验汉语。俄文版。旅游篇/张如梅，艾辛编者 Постижение китайского языка: 。-北京：高等教育出版社，2007. Русскоязычная серия. Путешествия в Китае / под. ред. Чжан Жумэй, Айсинь. Пекин : Высшее образование, 2007. 163 с.

[12] См. № 15, 18, 19 в списке использованной литературы.

[13] Кошкин А.П. Формирование грамматических навыков при обучении студентов китайскому языку в педагогическом вузе // Русско-китайские языковые связи и проблемы межцивилизационной коммуникации в современном мире : материалы Международ. науч.-практ. конф. Омск, 18–19 ноября 2009 г. / отв. ред. Л.Б. Никитина. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. С. 104.

[14] См. № 5, 13, 4, 2 в списке использованной литературы.

2. Благая, А.В. Учебник китайского языка. Начальный курс [Текст]. – М. : Цитадель-трейд : Вече, 2006. – 544 с.

3. Бердичевский, А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе [Текст]: науч.-теорет. пособие. – М. : Высшая школа, 1989. – 103 с.

4. Валиева, Т.Д. Учебное пособие по практической грамматике современного китайского языка[Текст]. – М. : Восточная книга, 2014. – 168 с.

5. Готлиб, О.М. Практическая грамматика китайского языка[Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Муравей, 2002. – 304 с.

6. Демина, Н.А. Методика преподавания практического китайского языка [Текст]. М. : Тривола, 1997. – 80 с.

7. Задоенко, Т.П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка[Текст] / Т.П. Задоенко, Шуин Хуан. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Восточная книга, 2014. – Часть 1. – 304 с.

8. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку [Текст] : учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М. : Академия, 2001. – 264 с.

9 Кочергин, И.В. Очерки методики обучения китайскому языку [Текст]. – М. : Муравей", 2000. – 160 с.

10. Кошкин А.П. Китайский язык. Опыт организации и применения лексических упражнений, направленных на развитие и обогащение речи [Текст] // Амурский научный вестник : сб. науч. трудов. Вып. 2 – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во АмГПГУ, 2009. С. 333–339.

11. Кошкин А.П. Формирование грамматических навыков при обучении студентов китайскому языку в педагогическом вузе [Текст] // Русско-китайские языковые связи и проблемы межцивилизационной коммуникации в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 18-19 ноября 2009 года / отв. ред. Л.Б. Никитина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. – С. 104–107.

12. Чэнь Жу. Китайский за 30 дней. Интенсивный курс разговорного языка[Текст] / Чэнь Жу, Лю Хун, Лю Лисинь. – М.: АСТ : М. : Восток – Запад, 2008. – 300 с. – (Серия «Разговорный китайский»).

13. Щичко, В.Ф. Практическая грамматика современного китайского языка [Текст]. – М. : Восточная книга, 2014. – 208 с.

14. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке[Текст] : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. [Текст]. – М. : Икар, 2011. – 454 с.

15. 新编基础汉语。口语速成/张朋朋 著/- 北京：华语教学出版社，2007。Новый учебник китайского языка для начинающих. Быстрое овладение устной речью [Текст] / Под ред. Чжан Пэнпэн. – Пекин : Синолингва, 2007. – 166 с.

16. 体验汉语。俄文版。旅游篇/张如梅，艾辛编者 Постижение китайского языка : 。-北京：高等教育出版社，2007.6 Русскоязычная серия. Путешествия в Китае [Текст] / Под. ред. Чжан Жумэй, Айсинь. – Пекин : Высшее образование, 2007. – 163 с.

17. 跟我学汉语。学生用本（俄语版）/主编 陈绂，朱志平 – 北京：人民教育出版社，2009。Учитесь у меня китайскому языку [Текст] : учеб. для школьников (русскоязычная серия) / гл. ред. Чэнь Фу, Чжу Чжипин. – Пекин : Народное образование, 2009. – 230 с.

18. 汉语会话301句。上册：俄语注释/康玉华 ，来思平 编著- 北京：北京语言大学出版社，2006。 Разговорная китайская речь: 301 предложение [Текст] / составители: Кан Юйхуа, Лай Сыпин. – Пекин : Изд-во Пекин. ун-та яз., 2006 – Ч.1. – 198 с.

19. 汉语教程：俄语版。第三册。上/杨寄洲编著 – 北京：北京语言大学出版社，2013。Курс китайского языка : (русскоязычная серия) [Текст] /составитель Ян Цзичжоу. – Пекин : Изд-во Пекин. ун-та яз., 2013. – 190 с. –Т. 3, ч.1.

20. 新实用汉语课本。俄文版/刘珣主编 – 北京：北京语言大学出版社，2009。 Новый практический курс китайского языка, русскоязычная серия [Текст] / гл. ред. Лю Сюнь. – Пекин : Изд-во Пекин. ун-та яз., 2009.

## *References*

1. Azimov, E. *Novyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy* [A New Dictionary of Language-Teaching Terms and Concepts: Theory and Practice ][Text] / E. Azimov, A. Shchukin. – Moscow : IKAP, 2009. – 448 p.

2. Blagaya, A. *Uchebnik kitaiskogo yazyka. Nachalnyi kurs* [Chinese for Beginners] [Text].– Moscow : Citadel-Trade : Veche, 2006. – 544 p.

3. Berdichevsky, A. *Optimizatsia sistemy obucheniya inostrannomu yazyku v pedagogicheskom vuze* [Towards a Better System of Language Education at Pedagogical Universities] [Text] : A Theoretical-Practical Manuel. – Moscow : Vysshaya shkola, 1989. – 103 p.

4. Valieva, T. *Uchebnoye posobiye po prakticheskoi grammatike sovremennogo kitaiskogo yazyka* [Practical Grammar of Modern Chinese : a Manual] [Text]. – Moscow : Vostochnaya kniga, 2014. – 168 p.

5. Gotlib, O. *Prakticheskaya grammatika kitaiskogo yazyka* [Practical Grammar of Chinese] [Text]. – Second edition, corrected and enlarged. – Moscow : Muravei, 2002. – 304 p.

6. Dyomina, N. *Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitaiskogo yazyka* [Modern Chinese Teaching Methodology [Text]. – Moscow : Trivola, 1997. – 80 p.

7. Zadoyenko, T. *Nachalnyi kurs kitaiskogo yazyka* [Chinese for Beginners [Text] / T. Zadoyenko, Shuying Huang. – Fifth edition, corrected and enlarged. – Moscow : Vostochnaya kniga, 2014. – Part 1. – 304 p.

8. Kolker, J. *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Practical Foreign Language teaching methodology] [Text] : Manual / J. Kolker., E. Ustinova, T. Enaliyeva. – Moscow : Academia, 2001. – 264 p.

9. Kochergin, I. *Ocherki metodiki obucheniya kitaiskomu yazuku* [Studies in Chinese Language Teaching Methodology] [Text]. – Moscow : Muravei, 2000. – 160 p.

10. Koshkin, A. On Organizing and Using Lexical Exercises Aimed at Developing and Enriching Speech [Text] // *Amursky nauchny vestnik : sbornik nauchnukh trudov* [Amur Research Herald : Collection of Papers]. – Issue 2. – Komsomolsk-on-Amur : AmGPGU, 2009. – P. 333–339.

11. Koshkin, A. Grammar Skill Formation in Teaching Chinese at Pedagogical Universities [Text] // *Russko-kitaiskiye yazykovye sviazi I problemy mezhtsivilizatsionnoui kommunikatsii v sovremennom mire* [Russian-Chinese Language Links and Issues of Cross-Civilazation Communication in the Modern World] : Papers of International Theoretical-Practical Conference. – Omsk, November 18–19, 2009 / ed. by L.B. Nikitina. – Omsk : OmGPU, 2009. – P .104–107.

12. Chen Zhu. *Kitaiskyi za 30 dnei. Intensivny kurs razgovornogo yazyka* [Chinese in 30 days: An Intensive Course of Chinese] [Text] / Chen Zhu, Liu Hong, Liu Lixin. – Moscow : AST ; MOSKVA : Vostok – Zapad, 2008. – 300 p. (“Spoken Chinese” Series).

13. Shchichko, V. *Prakticheskaya grammatika sovremennogo kitaiskogo yazyka* [Practical Grammar of Modern Chinese] [Text]. – Moscow : Vostochnya kniga, 2014. – 208 p.

14. Shchukin, A. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazuke* [Teaching Speech Interaction in a Foreign Language] [Text] : A manual for teachers and students of language universities. – Moscow : IKAR, 2011. – 454 p.

15. 新编基础汉语。口语速成/张朋朋 著/- 北京：华语教学出版社，2007 [A New Textbook of Chinese for Beginners. Quick Acquisition of Oral Skills] [Text] / Ed. by Zhang Pengpeng. – Beijing : Cinolingua, 2007. – 166 p.

16. 体验汉语。俄文版。旅游篇/张如梅，艾辛编者Acquiring Chinese: 。-北京：高等教育出版社，2007.6 Russian language series. Travel in China [Text] / Ed. by Zhang Zhumei. – Beijing : Higher Education, 2007. – 163 p.

17. 跟我学汉语。学生用本（俄语版）/主编 陈绂，朱志平 – 北京：人民教育出版社，2009。*Learn Chinese from Me.* Textbook for schoolchildren (Russian Language series) [Text] / ed. by Chen Fu, Zhu Zhiping. – Beijing : National Education, 2009. – 230 p.

18. 汉语会话301句。上册：俄语注释/康玉华 ，来思平 编著- 北京：北京语言大学出版社，2006。 *Spoken Chinese: 301 Sentences* [Text] / Compiled by Kang Yuihua, Lai Siping. – Bejing : Beijing Language University, 2006. – Part 1. – 198 p.

19. 汉语教程：俄语版。第三册。上/杨寄洲编著 – 北京：北京语言大学出版社，2013。*A Course of Chinese*. Russian Language Series[Text] / Compiled by Yang Jizhou. – Beijing Language University, 2013. – Vol. 3. – Part 1. – 190 p.

20. 新实用汉语课本。俄文版/刘珣主编 – 北京：北京语言大学出版社，2009。 A New practical Course of Chinese. Russian Language Series [Text] / ed. by Liu Xun. – Beijing : Beijing Language University, 2009.

**УДК** 378+801:316

***Ли Сикуй**, доктор литературы*
(Ун-т междунар. бизнеса и экономики, Пекин, КНР)

# Анализ и размышления по поводу современной ситуации в тестировании по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4) в университетах Китая[1]

Данное исследование представляет собой комплексный анализ современного состояния тестирования по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4), а также вызванных им негативных последствий. Анализ построен на теоретической основе роли контроля в обучении иностранным языкам и использует в качестве фактической базы статистические данные, полученные в ходе изучения указанного тестирования. Результаты проведенного исследования показывают, что масштаб преподавания русского языка как первого иностранного обнаруживает тенденцию к сокращению, а модели преподавания – к традиционности и однообразности, что в целом приводит к довольно посредственным результатам. На основании полученных данных вносится ряд целенаправленных предложений, которые, по мнению автора, позволят усовершенствовать преподавание русского языка и скорректировать соотношение тестирования и обучения.

*тестирование, уровень 4, русский язык как иностранный, студенты-нефилологи, преподавание в вузе, негативные последствия*

***Li Xikui**, Ph.D. (Doctor of Literature)*
(Un-ty of International Business and Economics, Beijing, China)

## Research and Reflections on the College Russian Test – Band Four in China

Based on the language testing theory and the results of College Russian Test – Band Four (CRT-4), this paper analyses the Russian language teaching situation in tertiary education and the backwash effects of CRT-4. The analysis and data presented in the paper provide an objective description from the diachronic and contemporary perspectives. The author examines the negative consequences of “test-driven” language instruction and puts forward some suggestions for improving both the test and the Russian language teaching methodology in general.

*College Russian Test – Band Four, language teaching methodology, backwash effects*

### 1. Введение

Контроль усвоения языкового материала – это одно из четырех основных звеньев учебного процесса (учебной программы, учебных материалов, аудиторного преподавания и контроля), его интегральная составляющая, а также важнейшее средство мониторинга и оценивания уровня владения языковыми навыками и умениями, достигнутого учащимися. Целью тестирова-

© Ли Сикуй, 2015

[1] Данное исследование является частью проекта Министерства образования КНР «Изучение валидности и влияния тестирования по русскому языку для студентов-нефилологов 4 уровня на процесс обучения» ( 12YJA740042 ) .

Перевод с китайского языка выполнен ведущим специалистом по учебно-методической работе НОП «Институт Конфуция» РГУ имени С.А. Есенина Левиной Маргаритой Вячеславовной.

ния по русскому языку (уровень 4) для студентов-нефилологов [2] (далее – Тестирование) как одного из средств контроля является «всестороннее оценивание того, насколько учащиеся достигли требований, перечисленных в “Стандартах обучения русскому языку в рамках высшего образования”» [3]. По своей сути данный вид контроля представляет собой экзамен на соответствие стандартам конкретного уровня [4]. Тестирование за период своего существования с 1990 года претерпело немало преобразований, получило одобрение в кругах русистов КНР и стало «самым крупномасштабным, значимым и авторитетным единым общегосударственным экзаменом» [5].

Из всего описанного выше следует, что Тестирование является одной из важнейших составных частей преподавания русского языка в высших учебных заведениях, следовательно, практическая ценность проведения исследования современного положения дел в обозначенном экзамене и выяснение таким образом ситуации, сложившейся на данный момент в преподавании русского языка в целом, очевидна.

В течение семи лет (с 2004 по 2010 год) мы принимали участие в Национальной конференции по вопросам преподавания русского языка в высшей школе, ежегодно проводимой Комитетом по вопросам преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях (группой по вопросам преподавания русского языка) при Министерстве образования КНР совместно с Национальным исследовательским обществом преподавания русского языка. Мы также регулярно проводили опросы для широкого сбора информации, касающейся Тестирования, чтобы, проанализировав его теоретическую базу, выявить конкретные стратегии, способные комплексно повысить качество преподавания русского языка в рамках высшего образования и обеспечить дальнейшее благоприятное развитие преподавания русского языка в целом и Тестирования в частности.

## 2. Анализ статистических данных тестирования по русскому языку (уровень 4) для студентов-нефилологов

Первый этап работы заключается в анализе статистических данных, полученных в ходе всестороннего исследования современной ситуации в преподавании русского языка, с тем, чтобы на их основании стимулировать реформирование Тестирования и совершенствование преподавания русского языка.

### *2.1. Изменения в количестве участников Тестирования как отражение масштабов преподавания русского языка в высшей школе*

Проведенное исследование показало, что на Тестирование оказывают влияние такие факторы, как студенческие ресурсы, которыми учебное заведение располагает в результате единого государственного вступительного экзамена (так называемые Гаокао. – *Примеч. пер.*), проблемы трудоустройства после окончания вуза, поступления в аспирантуру и т.п. Более того, уровень владения языком у учащихся часто не достигает должных показателей, интерес и желание изучать русский язык в качестве первого иностранного уменьшаются, что, безусловно, вызывает постепенное сокращение масштабов преподавания русского языка.

Количество участников Тестирования можно рассматривать как самый явный показатель, свидетельствующий о существенном изменении объема преподавания. (В качестве подтверждения мы привели данные за последние десять лет, см. рис. 1) [6].

---

[2] Официальное название в КНР “大学俄语四级考试” (или Тестирование по русскому языку для студентов-нефилологов. Уровень 4). Аудитория: студенты первого и второго курсов нефилологических специальностей.

[3] Требования к обучению русскому языку в рамках высшего образования. М. ; Пекин : Изд-во высшей школы, 2009. С. 2–7.

[4] Тестирование по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4, уровень 6). Программа и пояснения. М. ; Пекин : Изд-во высшей школы, 2011.

[5] Ма Бунин ( MaBuning ) . Тестирование по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4). Ретроспектива и перспектива // Научный вестник Института иностранных языков НОАК. 2007. Вып. № 7. С. 57.

[6] В исследовании приводятся статистические данные Комитета по разработке тестирования по английскому и русскому языку (уровни 4 и 6).

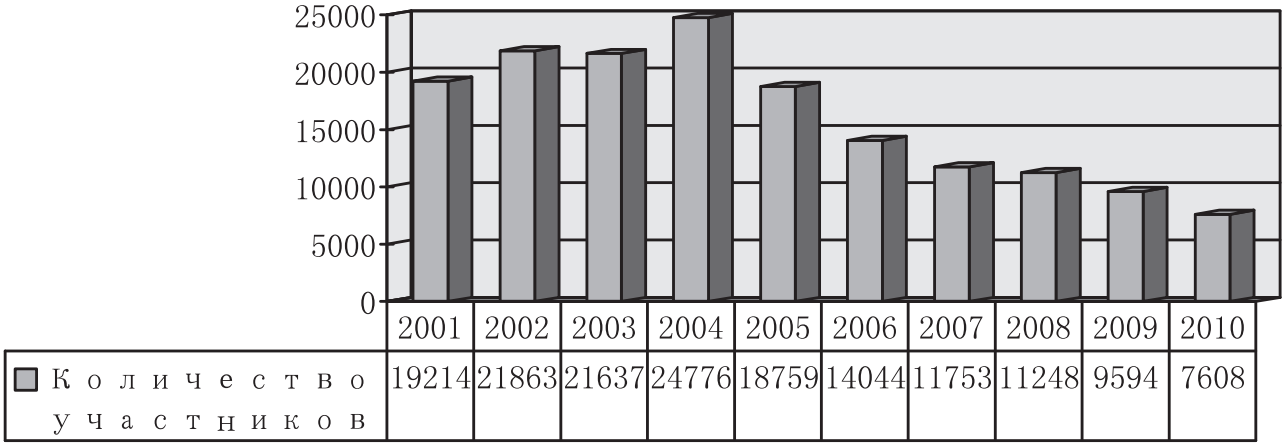


*Рис.1.* Количество участников Тестирования за 2001–2010 годы

Вышеприведенные данные свидетельствуют о том, что в период с 2001 по 2004 год ежегодное количество участников Тестирования составляло около 20 000, при этом в целом наблюдалась тенденция роста, а в 2004 году показатель достиг своего максимума – почти 25 000 человек. Однако в последующий шестилетний период, вплоть до 2010 года, количество участников постоянно снижалось, при этом в 2005 году оно уменьшилось на 25%, а к 2010 году достигло абсолютного минимума – 8 000 человек. Это, несомненно, самый низкий показатель за весь период наблюдения. Однако стоит отметить, что все студенты, изучающие русский язык в университетах, рассматривают успешное прохождение Тестирования как одну из самых значимых целей обучения, следовательно, вероятность добровольного отказа от участия очень мала. Из этого можно сделать вывод о том, что снижение количества участников в указанный период напрямую связано с уменьшением масштабов преподавания русского языка. Кроме того, по словам большинства преподавателей русского языка, большая часть экзаменующихся – закончившие базовую ступень обучения русскому языку студенты второго курса, а также студенты первого курса с довольно хорошей базой, полученной в школе, или студенты третьего и даже четвертого курсов, не сдавшие экзамен на втором году обучения.

Таким образом, можно подсчитать, что, если в 2010 году общее количество экзаменующихся не достигло 8 000 человек, то студентов второго курса, изучающих русский язык в качестве первого иностранного, среди них было даже меньше. В современных условиях, когда общий набор в высшие учебные заведения достигает пяти-шести миллионов человек, набор нескольких тысяч студентов, желающих изучать русский язык, представляется довольно сложно осуществимой задачей.

Обобщая данные, приведенные выше, необходимо отметить, что на данный момент наблюдается отчетливая тенденция уменьшения масштабов преподавания русского языка, среди студентов одного года обучения редко насчитывается несколько тысяч человек, изучающих данный язык. Таким образом, в современных условиях этот малочисленный контингент учащихся можно назвать специфичным.

### *2.2. Процентный показатель сдавших Тестирование как отражение общей эффективности преподавания русского языка в рамках высшего образования*

В беседах с преподавателями русского языка нам удалось выяснить, что, несмотря на то, что формирование навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода является одной из основных целей учебного плана по русскому языку, под влиянием системы образования, направленной исключительно на сдачу экзаменов, учителя испытывают немалое давление, пытаясь повысить процент успешного прохождения тестирования среди своих студентов. Это явление во многом отразилось на выполнении стандартного учебного плана: во многих высших учебных заведениях преподавание русского языка свелось лишь к подготовке к сдаче Тестирования. На рисунке 2 отражено изменение процента сдавших Тестирование за последние десять лет:

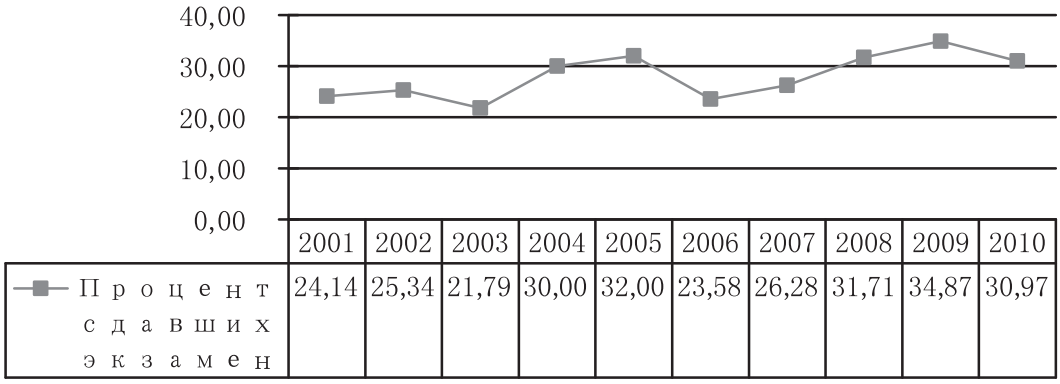


*Рис. 2.* Процент сдавших экзамен 4 уровня по русскому языку для студентов-нефилологов (%)

На рисунке видно, что за указанный десятилетний период наблюдалось пять моментов, когда количество сдавших не достигало отметки 30%, однако самый высокий результат из представленных не превышает 35%. Это гораздо меньше соответствующих показателей подобного тестирования по английскому языку. Такое положение дел не может не разочаровывать: процент успешно прошедших Тестирование чрезвычайно низкий, несмотря на то, что весь процесс обучения сводится именно к подготовке к нему.

Со сложившейся ситуацией можно провести следующую аналогию: Министерство образования КНР каждые два-три года проводит для своих подразделений спортивные соревнования; одно из подразделений относится к подготовке чрезвычайно серьезно: за несколько месяцев до начала нанимает профессиональных тренеров и ставит перед сотрудниками цель занять призовые места. Основная задача тренеров при этом отнюдь не состоит в том, чтобы моментально приступить к обучению любителей конкретным спортивным техникам. Например, потенциального участника игры в ножной волан не сразу начинают «натаскивать» именно на этот вид спорта; первые два месяца посвящаются комплексным тренировкам и развитию универсальных физических способностей, каждую неделю проводятся три длительных тренировки. И только за месяц перед началом соревнований, продолжая комплексные тренировки, тренер начинает вводить элементы, необходимые именно для игры в волан, причем их отработке уделяется совсем немного времени. Такая тактика обусловлена, говоря языком тренеров, тем, что «посредственная физическая форма помешает осилить любой вид спорта». Факты подтверждают эффективность подобного подхода: достигнутые результаты действительно поразительны, так как в течение трех месяцев подготовки участники не просто развивают навыки, необходимые для какого-либо конкретного вида спорта, но и, что важнее, совершенствуют свою физическую форму в целом.

Из всего сказанного следует, что, поставив цель, сначала необходимо заложить базу для ее достижения, тогда сам процесс реализации будет более естественным. Таким образом, автор высказывает предположение, что, несмотря на существующее давление, необходимо в первую очередь комплексно развивать языковые умения и навыки студентов, постепенно повышая их общий уровень языка, но ни в коем случае не сводить процесс преподавания к «натаскиванию» на Тестирование. Именно при первом подходе результаты учащихся смогут естественно улучшиться.

### *2.3. Результаты участников тестирования в каждой из частей экзамена как отражение эффективности модели преподавания русского языка в рамках высшего образования*

Кроме процентного показателя студентов, сдавших экзамен, можно выделить еще один фактор, обнаруживающий несостоятельность существующей модели преподавания русского языка в рамках высшего образования, – это результаты участников Тестирования в каждой из частей экзамена. Для того чтобы более наглядно показать современное положение дел в обозначенной области, ниже мы приводим сводную таблицу средних баллов, набранных участниками тестирования в разделах: «аудирование», «чтение», «письмо» и «перевод» (исследуемый вид тестирования не включает в себя раздела «говорение»):

Таблица 1

Сводная таблица средних результатов участников тестирования в каждой части экзамена

| Год | Аудирование | Чтение | Письмо | Перевод |
|---|---|---|---|---|
| | (15 баллов) | (30 баллов) | (15 баллов) | (10 баллов) |
| 2000 | 7,14 | 20,91 | 7,65 | 4,42 |
| 2001 | 7,44 | 18,16 | 7,22 | 5,20 |
| 2002 | 7,77 | 21,67 | 7,04 | 2,79 |
| 2003 | 6,19 | 21,52 | 7,09 | 4,16 |

Согласно таблице 1 в разделе «Аудирование» (максимальное количество баллов – 15) средний результат за указанные четыре года не достигает необходимого порога, при этом показатели трех лет не составляют даже половины от максимально возможного количества баллов. Что касается разделов «письмо» и «перевод», ситуация в целом схожа: необходимый порог не достигнут, особенно в части «перевод», а самый низкий показатель не составляет даже 30%. Из четырех разделов только в части «чтение» обнаруживаются достаточно неплохие результаты, в основном отметка в 70% преодолевается.

Проанализировав представленные выше статистические данные, мы приходим к выводу, что ситуация в области преподавания русского языка в высших учебных заведениях далеко не оптимистична. Низкие результаты учащихся в разделах «аудирование», «письмо» и «перевод» в целом подтверждают информацию, полученную нами в результате опроса преподавателей русского языка. По их мнению, в процессе изучения русского языка навыки чтения развиваются достаточно быстро у абсолютного большинства студентов, однако остальные аспекты не получают должного развития. Так как в учебном плане нет отдельного занятия, посвященного аудированию или говорению, эти навыки остаются недостаточно сформированными, иногда студенты не могут сформулировать элементарных бытовых фраз, что, безусловно, препятствует осуществлению реальной коммуникации.

Что касается описанной выше ситуации, обобщив результаты современных методологических исследований в области преподавания иностранных языков, мы полагаем, что в объективных условиях однообразия дисциплин и ограниченности времени педагог может более гибко использовать время для целенаправленной отработки наименее сформированных навыков и умений. Например, модули в самом популярном учебном пособии по русскому языку в Китае «Новый комплексный курс русского языка для студентов высших учебных заведений» включают в себя упражнения, направленные на развитие каждого аспекта, кроме того, у книги есть мультимедийное приложение с насыщенным содержанием, которое можно применять как для аудиторной, так и для внеклассной работы. У преподавателя появляется возможность выбирать материал творчески и с учетом потребностей конкретной академической группы, отходя от традиционного разбора текстов и грамматики. Таким образом, уровень владения языком у студентов будет повышаться всесторонне, и при оценивании его с помощью Тестирования ситуация, представленная в таблице 1, не повторится.

В процессе общения с преподавателями мы выяснили еще один фактор, на их взгляд, негативно сказывающийся на результатах студентов, – это повышенная сложность заданий в Тестировании. Однако нам удалось узнать у представителей Комитета по разработке тестовых заданий, что в связи с низким числом успешно прошедших Тестирование, трудностями с трудоустройством у выпускников, не имеющих соответствующего сертификата, а также с общим снижением уровня владения языком в последнее время сложность экзамена значительно снижается. Так, например, задания части «письмо» приближаются по степени трудности к заданиям единого государственного вступительного экзамена (Гаокао, см. выше).

### *2.4. Краткие итоги проведенного исследования*

В результате проведенного исследования мы обнаружили, что масштабы преподавания русского языка за последние несколько лет существенно сократились. Кроме того, на данный момент количество студентов, изучающих русский язык, стремительно падает. Их небольшое число на фоне миллио-

нов других учащихся можно назвать специфической и малочисленной группой. Как вызвать у последней интерес к русскому языку, помочь испытывать удовольствие от процесса изучения? Сегодня это те вопросы, которые беспокоят преподавателей русского языка и представителей администрирующих образовательных учреждений и нуждаются в решении.

Кроме того, статистические данные, касающиеся процента успешного прохождения Тестирования студентами, средних результатов, полученных ими в каждом из разделов, обнаружили неэффективность и несостоятельность существующей на данный момент модели преподавания. Было выявлено, что традиционный подход обеспечивает достаточно высокий уровень развития навыков чтения, однако остальные аспекты (аудирование, письмо, перевод и др.) остаются недостаточно сформированными. Поэтому проблема комплексного развития языковых умений навыков учащихся, формирование у них и преподавателей адекватного отношения к Тестированию также требует решения.

### 3. Рекомендации

*Реформирование подхода, адекватное соотношению обучения и контроля (тестирования).*

Обучение языку и контроль усвоенного языкового материала – два звена одного целого, обусловливающие друг друга. Тестирование не просто является вспомогательным инструментом, но и прямо влияет на обучение, это влияние может быть как положительным, так и отрицательным [7]. Обучение первично, контроль вторичен. Кроме множества объективных факторов, есть субъективный, объясняющий, почему многие преподаватели ставят подготовку к экзамену во главу угла: корень проблемы – в неполном понимании взаимосвязи обучения и контроля как двух составных частей единого процесса. Решением этого вопроса может стать изменение подхода, четкое осознание целей как обучения, так и контроля, и понимание, что одно не может заменить другое. Только комплексное обучение может повысить уровень владения языком, но ни в коем случае не Тестирование.

*Акцент на преподавании, существенное повышение процента успешной сдачи экзамена.*

Тестирование по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4) – это стандартизированный экзамен, определяющий уровень владения языком. Для успешной сдачи учащимся и преподавателям необходимо понимать суть связи между обучением и экзаменом; акцент должен быть сделан на *обучении*, поскольку образование, ориентированное на сдачу экзаменов, доказало свою неэффективность. Если при обучении внимание будет уделяться всестороннему развитию языковых умений и навыков, а не целенаправленной подготовке к Тестированию, это сможет обеспечить естественное улучшение соответствующих показателей.

*Особый подход к малочисленным и специфичным группам, изучающим русский язык как иностранный, воспитание чувства долга у преподавателей.*

В условиях постепенно уменьшающихся масштабов преподавания русского языка, нам как преподавателям, работающим с малыми и специфичными группами, необходимо сохранять у студентов интерес и, возможно, даже гордость за сделанный выбор, несмотря на различные препятствия и изменяющиеся настроения в обществе. Это должно сочетаться со знакомством с русской культурой, литературой и т.п., чтобы таким образом стимулировать всестороннее развитие личности в целом. Язык должен стать средством накопления знаний, что само по себе гораздо значимее сдачи Тестирования.

Подводя итог всему вышесказанному, мы считаем необходимым еще раз отметить, что в условиях постоянно сокращающегося количества изучающих русский язык первостепенная роль в процессе должна отводиться непосредственно *обучению*, важно скорректировать отношение к Тестированию и ставить целью именно *комплексное развитие языковых способностей* и именно посредством этого добиваться успешной сдачи экзамена.

### *Список использованной литературы*

1. 教育部大学外语教学指导委员会俄语组，大学俄语课程教学要求[M]，北京，高等教育出版社，2009年。Требования к обучению русскому языку в рамках высшего образования [Текст] / Министерство образования КНР, Комитет по вопросам преподавания иностранных языков. – Пекин : Высшее образование, 2009. – 284 с.

[7] Чжан Синьюань (Zhang Xinyuan). Анализ тестирования по английскому языку студентов высших учебных заведений // Вайюйцзе («Мир иностранных языков»). 2004. Вып. № 2. С. 68.

2. 马步宁，全国大学俄语四级考试的回顾与展望[J]，解放军外国语学院学报，2007年第1期，57–61页。Ма Бунин. Тестирование по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4). Ретроспектива и перспектива [Текст] // Научный вестник Института иностранных языков НОАК. – 2007. – Вып. 1. – С. 57–61.

3. 全国大学俄语考试设计组,大学俄语四,六级考试大纲及说明[M]，北京，高等教育出版社，2011。Тестирование по русскому языку для студентов-нефилологов (уровень 4, уровень 6). Программа и пояснения [Текст]. – М. ; Пекин : Высшее образование, 2011. – 148 с.

4. 张新元(，大学英语测试质疑述评[J]，外语界， 2004年第2期，65–69页。Чжан Синьюань. Анализ тестирования по английскому языку студентов высших учебных заведений [Текст] // Вайюйцзе («Мир иностранных языков»). – 2004. – Вып. № 2. – С. 65–69.

## *References*

1. Ministry of Education of China. The Language Teaching Commission. Requirements to Teaching Russian at the Tertiary Level [Text]. – Beijing : Gāoděng jiàoyù chūbǎnshè [Higher Education Press], 2009. – 284 p.

2. Ma Buning. Tests in Russian for Students of Non-Philological Departments. (Level 4). Retrospective and Prospects [Text] // Research Bulletin of the Institute of Foreign Languages NOAK. – 2007. – Issue 1. – P. 57–61.

3. Tests in Russian for Students of Non-Philological Departments (Level 4, Level 6). Syllabus and Commentaries [Text]. – Beijing : Gāoděng jiàoyù chūbǎnshè [Higher Education Press], 2011. – 148 p.

4. Zhang Xinyuan. Analysis of Tests in the English Language for University Students [Text] // Wàiyǔ jiè [The World of Foreign Languages]. – 2004. – Issue 2. – P. 65–69.

# Раздел VI

# Из опыта зарубежных вузов

**УДК**: 378

***Я. Мациолек**, доц.*
(Долметчер-Институт, Мюнстер, Германия)

## Преподавание иностранных языков в Долметчер-Институте г. Мюнстера
*(на английском языке)*

Статья, написанная на основе доклада, сделанного 23 апреля 2015 года на международной конференции в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, трактует методологическую основу преподавания иностранных языков в Долметчер-Институте Мюнстера (ДИМ). Автор подробно рассматривает требования, предъявляемые к студентам на каждом уровне овладения иностранным языком в соответствии с общеевропейской шкалой уровней владения иностранным языком. Учитывая несовпадение родных языков в каждой учебной группе, автор обосновывает необходимость использования только изучаемого (немецкого) языка (за исключением подготовки сертифицированных переводчиков), а также важность практики в изучаемом языке не только в аудитории, но и за ее пределами.

В статье также рассказывается о возможностях для преподавателей иностранных языков пройти курсы, обучающие проведению языковых тестов для студентов с присвоением преподавателю соответствующей лицензии, поскольку ДИМ – единственное учебное заведение в Мюнстере, имеющее право проводить такие тренировочные курсы.

*иностранные языки, Германия, ДИМ, CERF, telc gGmbH (некоммерческая организация), сертифицированные переводчики*

***Maciolek, Yascha**, Associate Professor*
(Dolmetscher-Institut, Münster, Germany)

## Foreign Language Teaching Methodology at Dolmetscher-Institut Münster

The paper, based on the presentation given on April 23, 2015 in Ryazan, focuses on a number of methodological issues of foreign language education at Dolmetscher-Institut, Münster. The author explains the requirements students have to meet in order to pass language examinations for different purposes and at different levels in terms of the Common European Framework of Reference for Languages and accounts for the procedures observed so that the students are able to cope with the examinations. Students' diverse native language backgrounds necessitate the exclusive use of the target language (unless they aspire to become certified translators, which, naturally, presupposes bilingual language education) both in class and outside the classroom.

Currently, DIM is the only institution in the city of Münster that is authorised to host training courses for those who would like to obtain an examiner license under the aegis of the non-profit *telc* organization, which issues language certificates recognized across Europe.

© Мациолек Я., 2015

*foreign languages, Germany, DIM, CEFR, telc gGmbH, certified foreign language correspondence clerks, certified translators*

Dolmetscher-Institut Münster (hereinafter referred to as DIM) is a language school based in the city of Münster in Germany.We offer courses in various languages such as English, Spanish, Portuguese, French, Italian, Russian and, of course, German. In addition to language courses, DIM also provides translation and interpretation services.

Since Germany is the second-largest country of immigration, according to an OECD report published in 2014, and immigration to Germany is still on the increase, it comes as no surprise that German courses are in high demand.

The curriculum for German courses at DIM is based on the Common European Framework of Reference for Languages, often abbreviated as CEFR.

The CEFR is a framework used to describe achievements and proficiency of learners of foreign languages. It was designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the development of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency. It is used throughout Europe and is now available in 39 languages. The CEFR describes foreign language proficiency at six levels (A1 and A2, B1 and B2, C1 and C2) by specifying what learners at each stage are able to understand and express. The scheme makes it possible to compare tests and examinations across languages and national borders.

The levels of the CEFR are:

A1 and A2: basic language skills

B1 and B2: independent use of language

C1 und C2: proficient use of language

In Germany, non-native speakers are often required to provide language proficiency certificates for certain occupations or in order to be admitted to universities of applied sciences. In Münster, for example, the university of applied sciences requires prospective students who are non-native speakers to provide a language certificate at C1 level. However, different universities in Germany may require different language certificates for admission since every university may stipulate their own requirements.

One organisation developing and offering examinations that, if successfully passed, result in the candidate obtaining the respective certificate is *telc gGmbH.*

*Telc* is a non-profit organisation and the name stands for The European Language Certificates. The language certificates issued by *telc* are recognised across Europe and DIM is licensed and authorised to offer and conduct *telc* – language tests. Moreover, *telc* offers training courses for those who would like to obtain a *telc* examiner license or licenses, and DIM is currently the only institution in the city of Münster that is authorised to host these training courses. The licenses mentioned authorise the respective license holder to conduct the oral examinations of *telc* – language tests in cooperation with a second licensed examiner. Licenses are valid for 3 years and have to be renewed afterwards.

Tests at all levels consist of the four parts: listening, reading, writing and speaking, and students at DIM are specially prepared to meet the respective requirements. However, many students at DIM mainly wish to learn the German language for private use and taking a *telc* – language test at the end of a language course is not mandatory.

When it comes to German courses, we at DIM pursue the policy that students are not supposed to use any language other than German during both classes and breaks. This policy has two simple reasons: First, our classes are international. You can certainly imagine that if we accepted the use of other languages in a class that consists of 10 students who speak 6 different languages, the situation in the classroom would become quite chaotic. Moreover, some students might feel excluded from certain conversations. German language teachers at DIM do not answer any questions in any language other than German either, since it would be unfair on those who do not understand either the question or the answer. Thus, the use of a dictionary is indispensable in the early stages of the learning process.

The second reason is self-explanatory too. The students wish to learn German and the best way to do so is learning by doing. Although most of our students are adults, many of them are sort of shy and afraid of making mistakes or being embarrassed, so – quite naturally – they will resort to their native tongue if allowed to.

In our A-level courses, we teach the basics. To pass a language test at A level, students are required to understand simple questions, messages and statements and express basic needs. At this level, grammatical errors are, of course, corrected but not sanctioned in tests yet. In-house tests regarding vocabulary, grammar and the students' ability to understand and produce texts are carried out on a regular basis. The results of all these tests are written down on an extra sheet of paper for the student to see at a glance whether his or her performance has improved and to what extent. This provides the students with the possibility to assess their own progress. The teaching materials used range from course books that are especially designed to cover the requirements of the CEFR to learning games and other materials developed by the teachers, such as additional grammar exercises.

At B level, mistakes are still common, but the students are already able to talk about more complex subject matters as long as they are somewhat familiar with them. Texts produced by students at B level still contain grammatical errors. However, the student's intention to express a particular thought or idea should not be affected by these errors. At this level, students are also able to conduct a short presentation and discuss certain topics and statements with their peers.

At C1 level, students are able to express thoughts spontaneously, fluently and precisely and at C2 level they are able to participate effortlessly in all conversations and discussions and even understand and use colloquial language.

English courses are a different matter, since virtually all people who turn to us in order to improve their English wish to become certified foreign language correspondence clerks and/or certified translators, both of which are officially recognised occupations in Germany. The final examinations are not conducted by DIM but the German Chamber of Industry and Commerce. The requirements for both examinations are beyond those of conventional language tests, and the courses offered by DIM are recognised by the German Chamber of Industry and Commerce as adequate training courses for prospective certified foreign language correspondence clerks and certified translators. This also applies to Spanish, French and Russian.

Prospective foreign language correspondence clerks must be able to compose business letters and make phone calls, using adequate language, as well as to produce translations of economy-related texts of average difficulty. This means that the students have to be made familiar with economic details, market principles and trade practices as well. Since the preparation for the final examination involves a lot of translating, these courses are conducted bilingually. The foreign language proficiency of someone who has passed the examination is equivalent to level B2 or C1 of the CEFR, depending on the candidate's performance.

As for translators, it should be mentioned that the term *translator* is not legally protected in Germany, i.e. basically everyone can call himself or herself a translator. In contrast, the term *certified translator* is a legally protected title. So in order to be taken seriously as a translator and in order to be successful, one should consider taking the examination offered by the German Chamber of Industry and Commerce to receive official proof that one is proficient in the respective languages. The preparation for the examination and the examination itself can be costly but it is certainly worth the effort for the reasons just mentioned. It goes without saying that certified translators need to be able to understand and adequately translate highly sophisticated and complex texts of all fields imaginable. Hence, besides being highly proficient in both their native tongue and the respective target language, certified translators also need to have a high degree of general knowledge as well as a talent for translating, especially when it comes to translating challenging texts dealing with different specialist fields. The foreign language proficiency of certified translators is equivalent to level C2 of the CEFR.

As for my personal experience as a language teacher, I would like to say that, in my opinion, there are two main factors that are essential to successfully learning a foreign language – the teacher's dedica-

tion towards assisting his or her students in improving their language skills by appropriate means and the students' willingness not just to learn words and grammar rules, but also to familiarise themselves with a country's culture.

The teacher on his or her part can encourage students to actively participate in classes by creating a comfortable learning environment, thus alleviating students' fears and inhibitions. This is quite important because students just sitting in class, not actively participating usually lag behind others.

Students on their part are advised to put forth an effort to use, read and listen to the foreign language whenever possible. One way to do so is by establishing contacts with native speakers. In addition, I always recommend that students read, watch and/or listen to the news on a regular basis. Indeed, one common problem impeding the learning process is that some students never use the foreign language outside the classroom.

In conclusion, there are usually two or more parties involved in the language learning process and, provided that the teacher is dedicated and the student is committed, this process can be very rewarding for both the student and the teacher.

## Сведения об авторах

***Барановская Татьяна Артуровна*** – доктор психологических наук, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, профессор, заведующая кафедрой английского языка для экономических и математических дисциплин Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Почтовый адрес: 125130, г. Москва, Вокзальный пер., д. 3, к. 1, кв. 77. Тел.: +7 915 363-32-40. Электронный адрес: tbaranovskaya@hse.ru

***Буханевич Алина Юрьевна*** – ассистент кафедры восточных языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390011, г. Рязань, ул. Разина, д. 27/19, кв. 65. Тел.: 8 951 106-94-84. Электронный адрес: lukoe@list.ru

***Дрёссигер Ганс-Гарри (Drößiger, Hans-Harry)*** – доктор филологических наук (“doctor philosophiae” – 1986, Эрфурт, Германия, “doctor habilitatus” – 2008, Вильнюсский ун-т). Профессор кафедры германской филологии Каунасского гуманитарного факультета в Вильнюсском университете. Раб. адрес: ул. Муйтинес 8, ЛТ – 44280, г. Каунас, Литва. Тел. (личный): +370 5 275-08-87. Электронный адрес: hdroessi@gmail.com

***Колесников Андрей Александрович*** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 21-57-25. Электронный адрес: kolesnikow@list.ru, a.kolesnikov@rsu.edu.ru

***Кострова Мария Алексеевна*** – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой восточных и европейских языков Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова. Почтовый адрес: 603093, г. Нижний Новгород, ул. Ковровская, д. 47, кв. 89. Тел.: 8 910 387-03-59. Электронный адрес: mkostrova@yandex.ru

***Кошкин Андрей Павлович*** – доцент кафедры второго иностранного языка и китаеведения, проректор по международному сотрудничеству ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», член Всемирной ассоциации преподавания китайского языка, почетный член Цзилиньской ассоциации преподавателей китайского и русского языков как иностранных, почетный профессор Харбинского педагогического университета КНР, почетный работник высшего профессионального образования РФ. Почтовый адрес: Хабаровский край, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, д. 17, корп. 2. Телефон: +7 (4217) 59-14-30. Электронный адрес: apkosh@mail.ru

***Ли Сикуй*** – доктор литературы, доцент факультета русского языка института иностранных языков Университета международного бизнеса и экономики (Пекин). Почтовый адрес: КНР, 100029, г. Пекин, округ Чаоянь, ул. Хуэйсинь Дунцзе, д. 10. Контактный телефон: 1391 026-56-73. Электронный адрес: lixikui2011@163.com

***Литвин Феликс Абрамович*** – доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии Орловского государственного университета, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Почтовый адрес: 302028, г. Орёл, ул. Октябрьская, д. 42, кв. 20. Тел. (раб.): (8-4862) 75-29-93, (дом.): (8-4862) 45-34-58. Электронный адрес: lfa@bk.ru

***Марьяновская Елена Леонидовна*** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института иностранных языков, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, директор НОП «Институт Конфуция» Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 21-57-23. Электронный адрес: e.maryanovskaya@rsu.edu.ru

***Мациолек Яша*** – доцент кафедры немецкого языка как иностранного и кафедры перевода Долметчер-Института г. Мюнстера. Почтовый адрес: Achtermannstr. 19 – 48143 Münster. Тел.: 0251 162-56-46. Fax: 0251 162-56-47. Электронный адрес: info@di-muenster.de

***Пескова Наталья Анатольевна*** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 28-13-14. Электронный адрес: n.peskova@rsu.edu.ru

***Устинова Елена Сергеевна*** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, руководитель Центра глобального образования ИИЯ РГУ, почетный работник высшего профессионального образования (РФ). Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 21-57-23. Электронный адрес: e.ustinova@rsu.edu.ru, e.ustinova.rsu@gmail.ru

***Шафоростова Валентина Михайловна*** – доцент кафедры и заместитель заведующего кафедрой английского языка для экономических и математических дисциплин Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Почтовый адрес: 143401, Московская область, г. Красногорск, ул. Школьная, д. 10, кв. 51. Тел.: +7 916 731-34-93. Электронный адрес: shafo@hse.ru

***Шеина Ирина Михайловна*** – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры и заведующая кафедрой восточных языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 21-57-23. Электронный адрес: i.sheina@rsu.edu.ru

***Шмунер Александра Семёновна*** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра восточных языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 21-57-23. Электронный адрес: a.shmuner@rsu.edu.ru

## List of Authors

***Baranovskaya, Tatiana*** – Ph.D. (Doctor of Psychology), Professor, Merited Educator of Tertiary Education of Russia, Head of the English Dpt. (Faculty of Economics), National Research University "Higher School of Economics". Postal address: 3 Vokzalnyi Pereulok, building 1, flat 77, Moscow, 125130, Russia. Tel.: +7 915 363-32-40. E-mail: tbaranovskaya@hse.ru

***Bukhanevich, Alina*** – Assistant Professor, Oriental Languages Dpt., Ryazan State University named for S.A. Yesenin. Postal address: 27/19, Razin Street, fl. 65, 390011, Ryazan, Russia. Tel.: 8 951 106-94-84. E-mail: lukoe@list.ru

***Drößiger, Hans-Harry*** – Ph. D., Professor, German Philology Dpt., Kaunas Humanitarian Faculty at Vilnius University. Postal address: 8 Muitines St., LT–44280, Kaunas, Lithuania. Tel.: +370-5-275-08-87. E-mail: hdroessi@gmail.com

***Kolesnikov, Andrei*** – Ph.D. (Language Teaching Methodology), Associate Professor, Dpt. of Second Foreign Language and Language Teaching Methodology, Head of Continuous Education Laboratory, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8 (4912) 21-57-25. E-mail: kolesnikow@list.ru, a.kolesnikov@rsu.edu.ru

***Kostrova, Maria*** – Ph.D. (Philology), Head of Oriental and European Languages Dpt., Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobroliubov. Postal address: 47 Kovrovskaya St., fl. 89, 603093, Nizhny Novgorod, Russia. Tel.: 8 910 387-03-59. E-mail: mkostrova@yandex.ru

***Koshkin, Andrei*** – Associate Professor of Dpt. of Second Foreign Language and Sinology, Deputy Rector for International Cooperation, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Member of the World Organization of Chinese Language Teaching, Honorary member of Jilin Russian and Chinese Language Teaching Association, Honorary Professor of Harbin Normal University (China), Merited Educator of Tertiary Education of the Russian Federation. Postal address: 17 Kirov St., Bilding 2, Komsomolsk-on-Amur, Khabarovsk Region, Russia. Телефон: +7 (4217) 59-14-30. E-mail: apkosh@mail.ru

***Li Xikui*** – Ph.D. (Doctor of Literature), Associate Professor, Russian Language Dpt., the School of Foreign Studies, University of International Business and Economy, Beijing. Postal address: 10 Huìxīn Dōng Jiē, Chaoyan District, Beijing, 100029, China. E-mail: lixikui2011@163.com

***Litvin, Felix*** – Ph.D. (Doctor of Philology), Merited Scholar of the Russian Federation, Professor, Philology Dpt., Orel State University. Postal address: 42 Octyabrskaya St., flat 20, 302028, Orel, Russia. Office tel.: 8 (4862) 75-29-93. E-mail: lfa@bk.ru

***Maciolek, Jascha*** – Associate Professor of the German Language Dpt. and Translation Dpt., College of Translation, Dolmetscher-Institut Münster. Postal address: Achtermannstr. 19 – 48143 Münster. Tel.: 0251 162-56-46. Fax: 0251 162-56-47. E-mail: info@di-muenster.de

***Maryanovskaya Elena*** – Ph.D. (Language Teaching Methodology), Associate Professor, Director of the Institute of Foreign Languages, Head of Dpt. of Linguistics and Intercultural Communication, Director of Confucius Institute, Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8 (4912) 21-57-23. E-mail: e.maryanovskaya@rsu.edu.ru

***Peskova, Natalia*** – Ph.D. (Philology), Associate Professor, Dpt. of Germanic Languages and Language Teaching Methodology, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8 (4912) 28-13-14. E-mail: n.peskova@rsu.edu.ru

***Shaforostova, Valentina*** – Associate Professor and Deputy Head of the English Dpt. (Faculty of Economics), National Research University "Higher School of Economics". Postal address: 10 Shkolnaya St., flat 51, Krasnogorsk, Moscow Region, 143401, Russia. Tel.: +7 916 731-34-93. E-mail: shafo@hse.ru

***Sheina, Irina*** – Ph.D. (Philology), Professor of, and Head of, Dpt. of Oriental Languages and Language Teaching Methodology, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8 (4912) 21-57-23. E-mail: i.sheina@rsu.edu.ru

***Shmuner, Aleksandra*** – Ph.D. (Philology), Associate Professor, Dpt. of Oriental Languages and LanguageTeaching Methodology, Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8 (4912) 21-57-23. E-mail: a.shmuner@rsu.edu.ru

***Ustinova, Elena*** – Ph.D. (Language Teaching Methodology), Associate Professor, Linguistics and Intercultural Communication Dpt., Head of Global Education Centre, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named for S.A. Esenin, Merited Educator of Tertiary Education of the Russian Federation. Postal address: 46 Svobody St., Ryazan, 390000, Russia. Tel.: (4912) 21-57-23. E-mail: e.ustinova@rsu.edu.ru

# Требования к публикациям и правила представления рукописей авторами

(The Requirements for publication are also available in English at: http://fljournal.rsu.edu.ru/en/)

Учредитель – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего 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 в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 23 ноября 2012 года. **Регистрационный номер ПИ № ФС 77-51731.**

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 2012 году была открыта новая рубрика – «Художественный перевод с авторскими комментариями».

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 2015 году публикации остаются бесплатными для всех категорий авторов.
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 e.ustinova.rsu@gmail.com и ya.kolker@rsu.edu.ru). Отзыв научного руководителя (для аспирантов и соискателей) присылается по почтовому адресу: 390000, г. 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. (что соответствует 12 страницам текста в 1,5 интервала при шрифте 14 Times New Roman), 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 (примерно 100–110 слов) 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 (выполненных автоматически), со сплошной, то есть продолжающейся нумерацией. Маркер сноски – арабская цифра. Алгоритм: *вставка – ссылка – сноска – продолжить – применить ко всему документу – вставить*.

Список использованной литературы дается в алфавитном порядке, начиная с русскоязычных работ.

Прилагается также **перевод списка использованной литературы на английский язык**. Помимо перевода, в нем транслитерируется название книги (монографии, диссертации, автореферата, учебного пособия). Если ссылка дается на статью, то транслитерируется название журнала (сборника).

Шрифт – Times New Roman, кегль 14, одинарный интервал (кегль подстрочной сноски 10, Times New Roman). Не допускаются ручные переносы.

Указывается развернутый шифр **УДК** статьи.

## *Сведения об авторах*

– фамилия, имя, отчество автора (полностью, буква «ё» 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) (отдельно уточните, какой адрес и телефон можно публиковать, а какой дается только для связи и отсылки авторского экземпляра);

– название и шифр специальности предполагаемой защиты;

– основные направления научных исследований.

Направляя статью для публикации в журнале «Иностранные языки в высшей школе», автор тем самым косвенно **выражает согласие с ее размещением** на сайте РГУ имени С.А. Есенина, а также **в российской Научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа** через шесть месяцев после публикации статьи и размещения метаданных в НЭБ.

## *Электронные адреса и контактный телефон*

**e.ustinova@rsu.edu.ru ; fljournal@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 3 (34)**

**Главный редактор**
Колкер Яков Моисеевич

**Редакторы иностранного текста**:
Е.С. Устинова (английский язык)
Е.В. Игнатова (немецкий язык)
Ван Цзиньлин (китайский язык)
А.С. Шмунер (японский язык)

**Редактор** Н.В. Смурова
**Технический редактор** В.М. Орехов
**Ответственный за выпуск** И.В. Пресняков

Подписано в печать 31.08.2015. Поз. № 35
Бумага офсетная. Формат 60×84/8. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 14. Уч.-изд. л. 15,7. Тираж 350 экз. Заказ № 1650.
Дата выхода в свет 18.09.2015. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46

Отпечатано ООО «Издательство “Артикль”»
390010, г. Рязань, проезд Шабулина, д. 8
Тел.: (4912) 36-34-68