
РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ»

Шаклеин В.М. — академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, ответственный секретарь Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН — *главный редактор серии*

Михеева Н.Ф. — доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ, заведующая кафедрой иностранных языков филологического факультета РУДН — *заместитель главного редактора*

Микова С.С. — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН — *ответственный секретарь редколлегии*

Члены редколлегии

Балыхина Т.М. — академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН

Красильникова Л.В. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Чеснокова О.С. — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН

Хавронина С.А. — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН

Караулов Ю.Н. — доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАН

Бланкофф Джон (Jean Blankoff) — профессор, член Бельгийской королевской академии (Бельгия)

Млечко Т.П. — доктор педагогических наук, профессор, ректор Славянского института Молдовы (Молдова)

Моника Перотто — профессор, доктор наук, научный сотрудник и доцент кафедры русского языка факультета иностранных языков и литератур Болонского университета (Италия)

Белый В.В. — кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета (Белоруссия)

Урия Лауэдж — профессор Центра интенсивного изучения языков (Университет Алжир 1)

Рафаэль Гусман Тирадо — вице-президент МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания)

Кудрявцева Л.А. — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Института филологии Киевского национального университета им. Т.Г. Шевченко, Президент Украинской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (УАПРЯЛ), член Президиума МАПРЯЛ (Украина)

THE EDITORIAL BOARD OF THE SERIES “RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES AND METHODS OF TEACHING”

Viktor M. Shaklein — Editor-in-chief, Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honorary Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Its Teaching of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, Secretary-General of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL).

Natalya F. Mikheeva — Deputy Chief Editor, Member of the International Academy of Sciences of Higher School, Doctor of Philology, professor, Head of the Chair of Foreign Languages of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, a member of two Dissertation Councils.

Svetlana S. Mikova — Executive Editor, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Its Teaching of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia.

Members of the Editorial Board

Tatiana M. Balykhina — Member of the Academy of Sciences of Nature and Society, Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of Advanced Training Faculty for Teachers of Russian as a Foreign Language of Peoples' Friendship University of Russia.

Lidiya V. Krassilnikova — Doctor of Pedagogy, Professor, Chairperson of the Chair of the Russian Language for Foreign Students of the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University.

Olga S. Chesnokova — Doctor of Philology, Professor of the Chair of Foreign Languages of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia.

Serafima A. Khavronina — Candidate of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of its Teaching of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, an outstanding specialist in methods of teaching Russian as a foreign language.

Yuri N. Karaulov — Doctor of Philology, Associate Member of Russian Academy of Natural Sciences.

Jean Blankoff — Professor, Member of Belgian Royal Academy (Brussels, Belgium).

Tatiana P. Mlechko — Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of Slavonic Institute of Moldova (Moldova).

Monica Perotto — Ph.D. Professor, Research Assistant, Assistant Professor of the Chair of the Russian Language of the Faculty of Foreign Languages and Literatures of Bologna University (Italy).

Valery V. Bely — Candidate of Philology, Professor, Chairman of the Chair of the Russian and Belorussian Languages of Belarus State Medical University (Belarus).

Uria Lauedj — Professor of the Centre of Intensive Language Study (University Algeria 1).

Rafael Gusman Tirado — Vice-President of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL); Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology of Granada University (Spain).

Ludmila A. Kudryavtseva — Doctor of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language, Institute of Philology, Shevchenko Kiev National University, President of the Ukrainian Association of the Teachers of the Russian Language and Literature (UAPRYAL), Member of Presidium of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL).

ВЕСТНИК Российского университета дружбы народов

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1993 г.

Серия

**РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ**

2016, № 1

Серия издается с 2003 г.

Российский университет дружбы народов

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Будильцева М.Б., Варламова И.Ю. Синтаксические нормы: пути преодоления интерференции и повышения уровня культуры русской речи у иностранных учащихся	7
Ипатова Г.Н., Серова Л.К. Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов	14
Кытина В.В. Комплексный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ как эффективный инструмент интеграции иностранных граждан в российское общество	21
Петрова Н.Э. Методические подходы к решению проблемы формирования профессиональной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе	29
Рубакова И.И., Микова С.С. Концепт «пространство» в структуре русской фольклорной языковой личности	36
Соснина Л.В. Особенности структурной организации прилагательных-композитивов	46
Чо Ын Ен. Усиление личностного начала в современной русской деловой переписке: положительные и отрицательные моменты.....	53

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Бобылева Е.С. Лингвокультурологический анализ макротопонимов Чили.....	61
Гамов А.Н. Основные способы формирования лексики сленга в английском языке.....	68
Дворядкина Н.А. Обучение космонавтов профессионально ориентированному английскому языку на основе проектной методики	78
Елизарьева М.А. О влиянии языковых контактов на языковую картину мира	88
Кургузенкова Ж.В. Концептуализация женской красоты в английской языковой культуре	97
Пушкина А.В. Метод case-study при обучении устному последовательному переводу.....	103
Радович М. Лингвистический анализ катойконимов на материале парагвайского и уругвайского национальных вариантов испанского языка.....	108
Фернандес Санчес Ю.В. Особенности юмора в лингвокультуре басков.....	119
Cherkashina T.T., Novikova N.S., Sayenko T.I. Linguistic “Construction” of the Globalizing World: Linguosemiotic Aspect.....	127
Чжао Син. Влияние тонов китайского языка при обучении русскому ударению китайских студентов	136
Эбзеева Ю.Н., Ленько Г.Н. Лексические средства выражения эмотивности (на материале текстов художественных произведений современных английских, французских и немецких авторов).....	142
 МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ	
Скорикова Т.П. Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза.....	152
НАШИ АВТОРЫ	160

BULLETIN of Russian Peoples' Friendship University

SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in 1993

Series

**RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES.
METHODS OF ITS TEACHING**

2016, № 1

Series founded in 2003

Peoples' Friendship University of Russia

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING

Buditseva M.B., Varlamova I.J. Syntactic Norms: How to Overcome Interference and Improve Russian Speech Standards of Foreign Students	7
Ipatova G.N., Serova L.K. Cultural-Linguistic Approach to Creating Educational Materials for Bilingual Students	14
Kytina V.V. Comprehensive Examination in Russian as a Foreign Language, History of Russia and Fundamentals of Russian Federation Legislation as an Effective Instrument for Integration of Foreign Citizens into Russian Society	21
Petrova N.E. Methods of Forming Professional Competence of Foreign Students in Medical University	29
Rubakova I.I., Mikova S.S. Space in the Structure of Russian Folklore Language Personality.....	36
Sosnina L.V. Structural Features Of Composite Adjectives.....	46
Cho Eun Yeong. Strengthening Personal Position in Modern Russian Business Correspondence: Positive and Negative Aspects	53

FOREIGN LANGUAGES: LINGUISTIC RESEARCH, METHODS OF TEACHING

Bobylyova E.S. Linguocultural Analysis of Macrotoponyms in Chile	61
Gamov A.N. Main Ways of Forming Slang Vocabulary in English.....	68
Dvoryadkina N.A. Profession-Oriented English Language Training for Cosmonauts Based on Project Activities.....	78
Yelizaryeva M.A. Influence of Language Contact on Language View of the World.....	88
Kurguzenkova Zh.V. Conceptualization of Feminine Beauty in English Cultural Worldview.....	97
Pushkina A.V. CASE-STUDY Method in Teaching Consecutive Translation.....	103
Radovich M. Linguistic Analysis of Demyonyms in Paraguayan and Uruguayan Spanish	108
Fernandez Sanchez Y.V. Particularities of Humour in Basque Linguoculture	119
Черкашина Т.Т., Новикова Н.С., Саенко Т.И. Языковое «конструирование» глобализирующегося мира: лингвосемиотический аспект	127
Zhao Xin. Influence of Chinese Tones on Teaching Chinese Students Russian Stress....	136
Ebzeeva Y.N., Lenko G.N. Lexical Expressive Means of Emotivity (Based on Modern French, English and German Fiction)	142

METHODOLOGICAL PROJECTS

Skorikova T.P. Culture of Scientific Speech in Postgraduate Technical College Education.....	152
---	-----

OUR AUTHORS	160
--------------------------	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

СИНТАКСИЧЕСКИЕ НОРМЫ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассматриваются проблемы, связанные со спецификой восприятия иностранцами структуры русского словосочетания и предложения; излагаются принципы обучения иностранцев синтаксическим нормам русского языка в рамках курса русской речевой культуры, целью которого является повышение коммуникативной компетенции, развитие навыков адекватного речевого поведения в социокультурной, учебно-профессиональной и официально-деловой сферах.

Ключевые слова: речевая культура, синтаксические нормы, интерференция, коммуникативная компетенция, типологические различия языков, сочетаемость, структура предложения

Эффективность межкультурного общения определяется прежде всего степенью взаимопонимания коммуникантов, являющихся носителями разных языков и имеющих отличительные особенности собственной языковой картины мира. Проблема адекватности взаимопонимания весьма актуальна, в частности, для иностранцев, изучающих русский язык в условиях погружения в естественную языковую среду. Разрешению этой проблемы способствует преподавание курса «Русский язык и культура речи» [2], предназначенного для иностранных студентов. Курс создан с целью повышения уровня коммуникативной компетенции иностранных учащихся, формирования у них устойчивых навыков и умений, позволяющих оптимально использовать языковые средства для решения разнообразных коммуникативных задач в соответствии с нормами современного русского литературного языка. Очевидно, что именно адекватное речевое поведение позволяет иностранцу быть правильно понятым и не чувствовать себя «чужим» при общении с носителями русского языка.

Как показывает практика, очень часто непонимание при восприятии русской речи связано с незнанием и несоблюдением синтаксических норм, т.е. норм построения русских словосочетаний и предложений. Синтаксические ошибки в речи иностранцев в основном обусловлены типологическими различиями изучаемого и родного языков, поэтому их «инвентарный набор» определяется и спецификой системы родного языка, и влиянием языка-посредника. Наиболее частотными в русской речи иностранцев являются ошибки в построении вполне определенных типов словосочетаний и предложений. С целью предотвращения ошибок, традиционно встречающихся у иностранных учащихся, нами предложен доступный комментарий и разработана система практических заданий, помогающих устранить как общие трудности, так и трудности, характерные для носителей тех или иных языков.

При обучении иностранных студентов синтаксическим нормам современного русского литературного языка акцент делается на включение в учебный материал основных закономерностей сочетаемости слов и построения простых и сложных предложений.

1. При изучении **словосочетаний** внимание учащихся обращается, во-первых, на то, что в русском языке правильное построение словосочетания зависит от выбора падежа зависимого слова и предлога перед ним; во-вторых, на то, что часто близкие по значению, а иногда и по звучанию «управляющие» слова могут сочетаться с зависимыми словами в разных падежах и с разными предлогами. В этой связи им предлагается запомнить в сопоставлении частотные в русском языке глагольные и именные сочетания (*использовать что? — пользоваться чем? руководить чего? — заведующий чем? оплатить что? — заплатить за что? характерный для чего? — свойственный чему?* и т.п.).

Следует отметить, что значительные трудности у иностранных учащихся вызывает построение русского словосочетания с глаголами, имеющими сильное управление. Сложность усугубляется тем, что в различных языках словосочетания могут строиться по-разному. Прежде всего студенты должны иметь в виду следующее: в русском языке глаголы делятся на переходные и непереходные, дополнение может быть прямым или косвенным, при этом переходные и непереходные глаголы могут по-разному употребляться в русском языке и родном языке учащихся. В целях формирования и закрепления соответствующих навыков и умений, преодоления интерферирующего влияния родного языка мы предлагаем задания следующего типа:

1. Напишите слова и словосочетания в правильной падежной форме, используя данные таблицы.
2. Найдите неправильно составленные словосочетания и исправьте их.

Нелегкими для усвоения иностранцами являются также случаи, когда два входящих в состав словосочетания глагола или существительных требуют разного управления, и поэтому неправильными являются словосочетания с одной формой управляемого слова, например: *собирать и обмениваться информацией*. Исправить подобную ошибку можно, если учесть различие падежных форм после данных

глаголов (существительных), т.е. следует использовать вариант *собирать информацию и обмениваться ею*. Задача преподавателя в данной ситуации сводится к тому, чтобы научить студента обращать внимание на разное управление и в результате работы с многочисленными примерами сформировать у него устойчивый навык построения такого типа словосочетаний.

Кроме того, в курсе культуры русской речи иностранные учащиеся знакомятся с таким явлением в русском языке, когда несколько следующих друг за другом слов имеют форму родительного падежа, например: *формула молекулы оксида натрия*. Если в словосочетаниях количество слов в родительном падеже больше трех, то понимать эти словосочетания достаточно трудно. Поэтому нужно избегать таких конструкций, используя перефразирование. Например, словосочетание *необходимость поиска специальных средств и приложения огромных усилий для предотвращения экологической катастрофы* лучше заменить предложением *Необходимо искать специальные средства и прилагать огромные усилия, чтобы предотвратить экологическую катастрофу*.

2. При изучении норм построения **простого предложения** иностранным учащимся следует напомнить о том, что в русском языке предложение имеет грамматическую основу, которая состоит из главных членов (подлежащего и сказуемого) или одного из них и что русский язык отличается от большинства европейских языков тем, что порядок слов в русском предложении свободный: подлежащее может стоять в начале, в середине или в конце предложения.

Свободный порядок слов в русском языке возможен потому, что русские существительные, прилагательные, числительные и местоимения имеют падежные формы, которые сохраняют свое значение независимо от позиции в предложении. Однако прямой порядок слов, когда подлежащее предшествует сказуемому, более характерен для книжной речи, а обратный — для разговорной.

Совпадение падежных форм именительного и винительного падежей у неодушевленных существительных мужского и среднего рода при инверсии может привести к двусмысленности и затруднить понимание предложения. Например, неправильными являются конструкции типа: *Изменение структуры вещества влечет за собой нагревание*. В данном случае из-за использования обратного порядка слов становится неясно, что является причиной, а что — следствием. Для понимания этой синтаксической особенности и предотвращения подобных ошибок предлагаются задания на анализ структуры предложения, нахождение логических ошибок, вызванных неправильным порядком слов. На следующем этапе формируется навык лексико-грамматической трансформации подобных конструкций при сохранении обратного порядка слов: *Причиной изменения структуры вещества является нагревание*.

Таким образом, при изучении синтаксических норм иностранные учащиеся должны прежде всего усвоить, что свободный порядок слов в русском языке в «меньшей степени определяется синтаксическими закономерностями, а в большей — коммуникативными, чем, к примеру, тюркские и японский (где сказуемое всегда на последнем месте) или немецкий с обязательным местом сказуемого в главном и придаточном предложениях» [1. С. 35].

Далее необходимо объяснить иностранным студентам основной принцип построения текста в русском языке: ДАННОЕ → НОВОЕ. Для этого предлагается проанализировать следующий текст-модель:

Рассмотрим некоторые свойства *алюминия*. *Алюминий* — типичный металл. А все *металлы* обладают пластичностью и теплопроводностью. Именно благодаря *этим свойствам* алюминий широко *используется в промышленности*. Области *промышленного применения* алюминия самые разнообразные...

Здесь внимание учащихся обращается на выделенные слова, которые помогают увидеть, что в конце предложения находится новая (самая важная) информация. Та же информация повторяется в начале следующего предложения как данная, известная.

Тем иностранцам, в родном языке которых существует фиксированный порядок слов (сначала подлежащее — потом сказуемое), всегда трудно строить русские предложения, в которых подлежащее (субъект) находится в конце; здесь форма сказуемого зависит от рода и числа подлежащего. В этой связи мы предлагаем учащимся при чтении и переводе русского текста, если у них возникают трудности в понимании предложения, сначала найти подлежащее, затем — сказуемое (чаще всего это глагол) и только потом переходить к другим членам предложения. Особой тренировки требуют наиболее частотные конструкции с обратным порядком слов, например:

Вчера *был* семинар (*была* лекция, *было* собрание, *были* занятия); Для этого класса синтетических материалов *характерен* металлический блеск (*характерна* упругость, *характерны* многие свойства природных металлов).

С целью активизации навыков построения русского предложения учащимся предлагаются следующие типы заданий:

1. Прочитайте предложения, обращая внимание на форму глагола-сказуемого.
2. Напишите сказуемое в правильной форме.
3. Измените предложения так, чтобы субъект стоял в конце предложения.

3. Для иностранцев, изучающих русский язык, значительную трудность представляет построение некоторых типов **сложных предложений**, в частности предложений с союзным словом *который*. Хотя данная тема включается в программу предвузовской подготовки, как правило, у студентов первого курса соответствующие навыки сформированы в недостаточной степени. В связи с этим мы считаем необходимым «доработать» ее, для чего приводим теоретический комментарий, в котором обращаем внимание учащихся прежде всего на то, что союзное слово *который* изменяется как прилагательное и, соответственно, имеет формы рода, числа и падежа, что не всегда свойственно его коррелятам во многих европейских языках. Чтобы предупредить интерферирующее влияние родного языка, мы приводим несколько таблиц, помогающих понять и запомнить, что форма рода и число слова *который* зависят от формы определяемого слова в главном предложении, в то время как падежная форма слова *который* зависит от его функции в придаточном предложении. Для того чтобы правильно выбрать форму сло-

ва *который*, учащимся рекомендуется вместо сложного предложения построить два простых и заменить слово *который* местоимением.

Развитию навыков и умений построения сложного предложения со словом *который*, правильного выбора соответствующей формы слова *который* способствуют следующие типы заданий:

1. Объедините два простых предложения в одно сложное со словом *который*.
2. Напишите слово *который* в правильной форме.
3. Найдите ошибки в сложных предложениях и исправьте их и др.

Определенные затруднения у иностранных студентов, особенно у носителей европейских языков, вызывает различие и построение сложных предложений с союзами *что* и *чтобы*. Чаще всего ошибки связаны с неправильным выбором союза и обусловлены интерферирующим влиянием родного языка, в котором разница в значении передается не союзами, а другими средствами. Для предупреждения ошибок, связанных со смешением союзов *что* и *чтобы* предлагается таблица, которая помогает понять различия в значении этих союзов, причину их использования с определенной группой глаголов: союз *что* связан только с передачей информации, союз *чтобы* связан с выражением волеизъявления. Таблица наглядно демонстрирует, какие глаголы сочетаются с обоими союзами, а какие только с союзом *чтобы*.

При построении сложного предложения, в частности при выборе формы глагола в придаточной части иностранным студентам следует помнить о том, что после союза *чтобы*, в отличие от союза *что*, употребляются только глаголы *прошедшего* времени. Также необходимо учитывать возможность синтаксической синонимии в придаточном предложении при наличии в главной части определенных глаголов (*(по)желать, (по)просить, (по)требовать, (по)советовать, приказывать — приказать, предлагать — предложить, разрешать — разрешить*), в то время как в родном языке учащегося данная синонимия может отсутствовать:

1. Чтобы + глагол в форме прошедшего времени (Руководитель *попросил* сотрудника, *чтобы* он *объяснил* причину своего опоздания).
2. Инфинитив глагола (Руководитель *попросил* сотрудника *объяснить* причину своего опоздания).

На преодоление интерференции и совершенствование навыков построения сложного предложения с союзами *что* и *чтобы*, правильный выбор союза и формы глагола в придаточной части направлено выполнение следующих заданий:

1. Замените прямую речь косвенной, используя союз *что* или *чтобы*.
2. Замените прямую речь косвенной по образцу. Предложите два варианта.
3. Вместо точек вставьте союз *что* или *чтобы*. Объясните свой выбор.

Многозначностью союзов в европейских языках, например, *if* (англ.), *si* (исп., франц., португ.) обусловлены трудности в различении и построении русских сложных предложений с союзом *если* и частицей *ли*. Чтобы предупредить интерферирующее влияние родного языка, студентам предлагается ознакомиться с таблицей, которая показывает различия в значении предложений с союзом *если* и части-

цей *ли*: перечислены ситуации использования союза *если* (только для выражения условия) и частицы *ли* (в косвенной речи для передачи общего вопроса и в придаточном предложении для обозначения неполноты информации). При этом в комментарии особое внимание обращается на зависимость позиции частицы *ли* от логического центра высказывания. Правило закрепляется в процессе выполнения следующих заданий:

1. Закончите предложения, данные слева, соединив их с правой частью с помощью *ли* или *если*.
2. Скажите, о чем спросил преподаватель, используя косвенную речь.

В данных примерах сочетается выражение условия и задача трансформации прямой речи в косвенную).

В заключение отметим, что многолетняя апробация изложенного материала и разработанной методики обучения синтаксическим нормам многонациональной аудитории показала его несомненную эффективность при решении задач, связанных с формированием и развитием языковой личности иностранного студента, когда огромное значение имеет знание правил и практическое владение нормами русского литературного языка, обеспечивающими адекватную передачу мысли в процессе межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Борисова Е.Г., Латышева А.Н.* Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2003.
- [2] *Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Пугачев И.А., Серова Л.С.* Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
- [3] *Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Пугачев И.А., Серова Л.К.* Контрольные тесты к курсу «Культура русской речи» для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы. 2010.
- [4] *Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Пугачев И.А.* Риторика и культура речи: практический курс для иностранцев. М.: РУДН, 2015.
- [5] *Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Новикова Н.С., Царева Н.Ю.* Культура научной и деловой речи: учебное пособие для студентов-иностранцев. М.: РУДН, 2013.
- [6] *Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Новикова Н.С., Царева Н.Ю.* Научная и деловая речь: культура общения: учебное пособие для студентов-иностранцев. М.: РУДН, 2015.

SYNTACTIC NORMS: HOW TO OVERCOME INTERFERENCE AND IMPROVE RUSSIAN SPEECH STANDARDS OF FOREIGN STUDENTS

M.B. Budiltseva, I.J. Varlamova

The Chair of the Russian Language
Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The article examines problems associated with a specific perception of Russian phrases and sentences by foreigners and provides a set of principles for teaching Russian syntactic standards to foreign students. The teaching aims at developing students' communicative competence and skills of adequate verbal behavior in sociocultural, professional and business areas.

Key words: Speech Culture, syntactic rules, interference, communicative competence, language typological differences, compatibility, sentence structure

REFERENCES

- [1] Borisova E.G., Latysheva A.N. *Lingvisticheskie osnovy RKI (pedagogicheskaya grammatika russkogo yazyka): uchebnoe posobie*. [Linguistic Bases of Russian as a Foreign Language (Pedagogical Russian Grammar): Textbook]. M.: Flinta: Nauka, 2003.
- [2] Budiltseva M.B., Novikova N.S., Pugachev I.A., Serova L.S. *Kultura russkoj rechi: uchebnoe posobie dlya izuchayushhikh russkij yazyk kak inostrannyj* [Russian Speech Culture: Textbook for Study Russian as a Foreign Language]. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
- [3] Budil'tseva M.B., Novikova N.S., Pugachev I.A., Serova L.K. *Kontrol'nye testy k kursu «Kul'tura russkoj rechi» dlya inostrannykh studentov* [Tests to the Course «Russian Speech Culture» for Foreign Students]. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
- [4] Budiltseva M.B., Varlamova I.Yu., Pugachev I.A. *Ritorika i kul'tura rechi: prakticheskij kurs dlya inostrantsev* [Rhetoric and Speech Culture: Practical Course for Foreigners]. M.: RUDN, 2015.
- [5] Budiltseva M.B., Varlamova I.Yu., Novikova N.S., Tsareva N.Yu. *Kultura nauchnoj i delovoj rechi: Uchebnoe posobie dlya studentov-inostrantsev*. [Culture of Scientific and Business Speech: Textbook for Foreign Students]. M.: RUDN, 2013.
- [6] Budiltseva M.B., Varlamova I.Yu., Novikova N.S., Tsareva N.Yu. *Nauchnaya i delovaya rech: kultura obshcheniya: Uchebnoe posobie dlya studentov-inostrancev*. [Scientific and Business Speech: Culture of Communication: Textbook for Foreign Students]. M.: RUDN, 2015.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Г.Н. Ипатова, Л.К. Серова

Кафедра русского языка
Инженерный факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассматриваются проблемы обучения студентов-билингвов из стран СНГ и обосновывается необходимость создания современных пособий для этой категории студентов, а также даются конкретные рекомендации по подбору материалов для таких пособий.

Ключевые слова: билингвы, лингвокультурология, коммуникативная компетенция, РКИ

Обучение студентов-билингвов из стран СНГ является актуальной проблемой языковых кафедр вузов России. В последние годы количество таких студентов, поступающих в российские вузы, неуклонно возрастает. По учебному плану университета такие студенты должны изучать русский язык как иностранный. Однако студенты-билингвы существенно отличаются от иностранцев по уровню владения русским языком. Понятно, что таких студентов нельзя объединять с иностранцами, которые начали изучать русский язык на подготовительном факультете «с нуля».

Если для иностранцев главным в освоении языка является грамматика и базовая лексика, то для студентов из стран СНГ это не является проблемой. На фоне иностранных студентов, начавших изучать русский язык год назад, они чувствуют себя свободно говорящими. Возникает сильная демотивация, студенты перестают посещать занятия, что, безусловно, вредит учебному процессу. Понятно, что билингвов нужно объединять в отдельные группы, но это не всегда представляется возможным ввиду несовпадения расписания у студентов разных специальностей.

Еще пять лет назад обучение билингвов не являлось острой проблемой для университета: в 2011 г. на первый курс инженерного факультета поступило четыре, а в 2012 г. — девять учащихся-билингвов из стран СНГ. Как правило, это были свободно говорящие по-русски студенты и работу с ними можно было вести индивидуально. В 2013 году таких студентов было восемнадцать, в 2014 г. — двадцать пять, а в сентябре 2015 г. их стало сорок три. Возникла необходимость переориентации методики преподавания русского языка и создания современных учебных пособий для этой категории учащихся.

Методика обучения билингвов развивается в мире преимущественно по трем направлениям.

1. Обучение детей русских диаспор за рубежом. Ресурсов по этому вопросу в Интернете много, например сайт bilingual-online.net. Главная задача в этом случае — помочь детям, социализированным в культуре страны проживания, сохра-

нить язык и культуру своей исторической родины. Многие учителя отмечают, что дети не всегда стремятся изучать русский язык, так как считают, что достаточно им владеют на уровне бытового общения с русскоязычными родителями, а практика правильного написания слов и оформления текста для них является излишней. Это объясняется тем, что сфера их общения требует построения карьеры на языке той страны, гражданами которой они стали.

2. Методику обучения билингвов разрабатывают учителя школ России, так как в последнее десятилетие остро встала проблема обучения билингвов и инофонов (детей мигрантов из стран СНГ), которые поступают в школы, где основной контингент составляют русские дети. В таком случае главным является социализация в русскоязычное сообщество, выработка навыков и умений общения с носителями языка, формирование коммуникативной компетенции учащихся.

3. Разработкой методики преподавания русского языка для билингвов занимаются российские методисты и учителя бывших союзных республик, в которых возрождается интерес к экономическим и культурным связям с Россией [1]. Однако за последние десятилетия в этих странах ситуация сильно изменилась: уменьшилось количество русскоговорящих из-за миграционного оттока русскоязычного населения (которое сейчас составляет в некоторых странах не более одного-трех процентов).

К сожалению, постперестроечное поколение практически утратило русский язык, так как достаточно десяти лет, чтобы язык был потерян. Дети поступают в школу без знания русского языка, заканчивают ее и уже не стремятся научить своих детей, да и не могут это сделать. Туристы, посещающие страны Средней Азии и Кавказа, хорошо знают: если нужно сориентироваться в городе, то спрашивать лучше представителей старшего поколения, которые выросли в Советском Союзе, когда русский был языком межнационального общения. Молодежь часто не понимает русского языка и не может ответить на вопрос.

Однако в последние годы интерес к русскому языку возрождается: старшее поколение, сравнивая уровень советского высшего образования с тем, что могут предложить местные университеты, стремится отправить своих детей на обучение в Россию, в частности, в такой популярный вуз, как РУДН, который изначально был ориентирован на обучение студентов из разных стран.

Очевидно, что обучение билингвов — многогранный процесс и преподаватели русского языка в разных ситуациях преследуют разные цели, но все они направлены на обучение школьников. Понятно, что студентов обучать по учебникам для школы нельзя и для них нужно создавать новые пособия для аудиторной и самостоятельной работы.

Специфика работы кафедры русского языка инженерного факультета РУДН заключается в том, что она обучает студентов трех факультетов: инженерного, физико-математического и экологического. Поскольку главным в обучении языку является ориентация на будущую специальность студента, очевидно, что пособия для архитекторов и механиков должны быть разными и включать научную лексику специальности.

Для билингвов основной проблемой являются пробелы в плане культурной составляющей, у них часто отсутствуют фоновые знания о русской культуре, на-

уке и истории. Лингвострановедческая информация является наиболее востребованной этой категорией учащихся. По опросам студентов технических и естественных специальностей, особый интерес вызывает информация, связанная с их будущей специальностью. Тексты пособий должны быть посвящены достижениям русской науки и инженерного искусства, так как в их странах такая информация практически отсутствует. Лингвокультурологическая направленность становится основополагающей в процессе обучения билингвов.

Следует отметить, что преподаватели, начавшие работу в группах билингвов, сразу определили, что состав таких групп весьма неоднороден, так как уровень владения русским языком у билингвов из стран СНГ разный. Если студенты из Беларуси, Казахстана и Украины вполне свободно говорят по-русски на уровне носителей языка, то многие студенты из Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана и Кыргызстана испытывают значительные трудности с грамматикой и терминологической лексикой по специальности и иногда сами просят перевести их в группы, где обучаются иностранные студенты. Возникла проблема создания учебных пособий для разноуровневых групп.

Поскольку основой учебного пособия по обучению языку является текст, решением проблемы стало создание учебных пособий, включающих двухуровневые тексты. Студенты, хорошо владеющие русским языком, читают неадаптированный (оригинальный) текст. Если у студента возникают трудности с пониманием, он может перейти на адаптированный вариант, который включает всю основную информацию. Затем на уроке все студенты принимают участие в обсуждении вопросов, предложенных преподавателем, не чувствуя себя неловко и используя лексику, которой владеют.

Приведем пример из пособия «Русские архитекторы» [2]. Сравним два варианта.

Основной текст предназначен для студентов, хорошо владеющим русским языком:

В 1880-х — начале 1890-х годов Шехтель работал в трёх направлениях: кроме участия в архитектурных проектах он занимался созданием театральных декораций и костюмов для Большого театра, а также оформлением книг, журналов и афиш. В это время он познакомился с Антоном Павловичем Чеховым и сделал обложку и иллюстрации к его сборнику «Пестрые рассказы».

Адаптированный вариант целесообразно предложить студентам, у которых лингвокультурологические знания недостаточны:

В 1880-х — начале 1890-х годов Шехтель работал в трёх направлениях: участвовал в архитектурных проектах, создавал театральные декорации и костюмы для Большого театра, делал иллюстрации к книгам и журналам.

Очевидно, что объем адаптированного варианта меньше, так как из него удалена дополнительная и необязательная для архитекторов информация (хотя хорошо говорящие по-русски студенты с удовольствием узнают о дружбе архитектора Федора Осиповича Шехтеля и великого русского писателя Антона Павловича Чехова).

Рассмотрим два варианта из пособия «Русские инженеры» [3].

Оригинальный текст:

В 1801 году Кулибин разработал способ движения судов вверх по течению рек и в 1804 году построил «водоход», работу над которым он начал еще в 1782 году. Испытания показали полную пригодность и экономичность таких судов, однако и это его изобретение не было использовано. Диковинные автоматы, забавные игрушки, хитроумные фейерверки для высокородной толпы — лишь это впечатляло его современников. Кулибин изобрел оптический бездымный фейерверк, различные автоматы для развлечения, приборы для открывания дворцовых окон. Его заказчиками были Екатерина II и многие богатые вельможи.

Адаптированный текст:

К сожалению, богатые люди не понимали сложных технических проектов Кулибина, им больше нравились необычные автоматы для игры и отдыха, веселые игрушки и праздничные фейерверки.

Поскольку оригинальный текст труден для восприятия, так как в нем много лексических единиц, не понятных билигвам, которые не учились в русской школе (например, пригодность, диковинные, высокородная толпа), в адаптированном тексте сохранена лишь основная мысль автора, что облегчает студентам понимание информации.

Применение вариативных текстов преследует две основные цели:

- 1) дать возможность студентам с разным уровнем владения русским языком ознакомиться с текстом и понять его, чтобы впоследствии отвечать на послетекстовые вопросы и принимать участие в обсуждении;
- 2) мотивировать студентов с недостаточным знанием языка прочитать оригинальный текст и определить, какие именно трудности не позволили им понять аутентичный текст.

Опыт работы показал, что у многих студентов трудности возникают при восприятии лексики, выходящей за рамки 1-го сертификационного уровня. Поэтому преподавателям в аудиторной работе следует обратить внимание на работу с синонимами. В пособиях есть упражнения, позволяющие студентам расширить свой кругозор в этой области. Такие упражнения представлены в табличной форме по принципу «от простого к сложному».

Приведем пример из пособия «Русские инженеры» [3. С. 12].

Задание 6. Найдите для слова из левой части таблицы синоним в правой части.

другой	преподнёс
маленький	помимо
большой	ныне
веселый	подлинный
настоящий	забавный
сейчас	значительный
кроме	судно
подарил	иной
сделал	крошечный
корабль	изготовил

Для современных студентов технического профиля, владеющих русским языком свободно, большой проблемой является склонение количественных числительных, поэтому работа в этом направлении является весьма актуальной. Большое количество ошибок в рекламе, телевизионных программах и на радио, а также недостаточная проработка этой темы в школе приводят к деструкции системы склонения количественных числительных. Ошибки типа *Более пятиста домов повреждены во время землетрясения в Кузбассе* (заголовок статьи информационного агентства РИА Новости) становятся все более распространенными.

Безусловно, в пособиях для билингвов этой теме должно быть уделено большое внимание, так как будущие инженеры имеют дело с числами и должны правильно употреблять числительные в своих курсовых и дипломных работах. В целях повышения мотивации учащихся упражнения были максимально приближены к реалиям тех стран, из которых приехали студенты [4. С. 24].

Задание 3. Напишите правильную форму числительных в родительном падеже.

1. Население Казахстана достигло 17 498 145 человек.
2. Население Таджикистана достигло 8 354 200 человек.
3. Население Узбекистана достигло 30 488 600 человек.
4. Население Азербайджана достигло 9 593 200 человек.
5. Население Туркменистана достигло 5 307 175 человек.

Задание 4. Напишите правильную форму числительных в дательном падеже.

1. Площадь Казахстана равна 2 724 900 кв. км.
2. Площадь Таджикистана равна 143 100 кв. км.
3. Площадь Узбекистана равна 447 400 кв. км.
4. Площадь Азербайджана равна 86 600 кв. км.
5. Площадь Туркменистана равна 488 100 кв. км.

Задание 5. Напишите правильную форму числительных в предложном падеже.

1. Астана находится в 2 710 км от Москвы.
2. Душанбе находится в 3 814 км от Москвы.
3. Ташкент находится в 3 395 км от Москвы.
4. Баку находится в 2 209 км от Москвы.
5. Ашхабад находится в 3 219 км от Москвы.

Очень важно, чтобы пособие для билингвов было не только интересным и лингвокультурологически направленным, но и современным, т.е. интерактивным и содержащим ссылки на интернет-ресурсы, которыми студент может воспользоваться для расширения своего кругозора, а также в том случае, если он пропустил занятие. Преподаватели могут использовать такие ресурсы на уроке, чтобы сделать его более наглядным. Понятно, что никакой текст не даст представления о том, как, например, работают находящиеся в Эрмитаже часы «Павлин», собранные Иваном Кулибиным в XVIII в. и являющиеся телевизионной заставкой канала «Культура», а просмотр трехминутного ролика дает возможность раздвинуть границы аудитории и познакомиться с шедеврами русской культуры.

Подбор ссылок на интернет-ресурсы, конечно, требует от авторов пособий значительных временных затрат, но следует учитывать тот факт, что современное молодое поколение, ориентированное на Интернет, получает таким образом го-

раздо больше информации и лучше ее запоминает. Приведем пример того, как может выглядеть этот раздел в учебном пособии.

Интернет-ресурсы для самостоятельной работы

1. Посмотрите документальный фильм «Сергей Королёв. Жизнь на космической скорости» (13 минут).

<http://www.youtube.com/watch?v=FfLJ7IURxJk>

2. Посмотрите документальный фильм о конструкторе Сергее Павловиче Королёве (13 мин). <http://www.youtube.com/watch?v=gZkVzdzWBzw>

3. Посмотрите документальный фильм «Неизвестные факты из жизни Константина Циолковского и Сергея Королёва» (5 минут).

<http://www.1tv.ru/news/techno/174440>

4. Напишите о ваших впечатлениях.

Формированию культурологической компетенции способствует знакомство студентов-билингвов из стран СНГ с русскими культурными традициями, обычаями и праздниками. Без этого немислима социализация таких студентов в русскоязычное общество. Например, 12 июня у многих студентов не ассоциируется с торжественным днем, так как это один из самых молодых праздников России. Безусловно, нужно знакомить билингвов с реалиями жизни страны, в которой они учатся. В подобных пособиях нужно применять паремиологический подход к отбору материала [5], в них нужно разместить не только тексты, но и привести примеры русских пословиц, поговорок, загадок и других информационных знаков, которые объединяют носителей русской культуры.

В заключение отметим, что преодолеть трудности обучения студентов-билингвов из стран СНГ в вузах России можно, если подойти к созданию учебных материалов с точки зрения лингвокультурологии, что поможет таким учащимся эффективнее осваивать будущую профессию, быстрее адаптироваться к русской социокультурной среде и пробудить любовь к русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ашурова С.Д.* Методика обучения функциональным стилям речи в школах с полиэтническим составом учащихся // Сб. материалов по итогам проведения Ежегодной методической мастерской для преподавателей-русистов стран СНГ и Балтии. М.: Открытая русская школа; Россотрудничество, 2013. С. 20—34.
- [2] *Серова Л.К.* Русские архитекторы. М.: РУДН, 2014.
- [3] *Серова Л.К.* Русские инженеры. М.: РУДН, 2014.
- [4] *Серова Л.К.* Русские конструкторы. М.: РУДН, 2015.
- [5] *Ипатова Г.Н.* Государственные праздники России. М.: РУДН, 2015.

CULTURAL-LINGUISTIC APPROACH TO CREATING EDUCATIONAL MATERIALS FOR BILINGUAL STUDENTS

G.N. Ipatova, L.K. Serova

Russian Language Department
Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The paper analyses the necessity of creating textbooks for bilingual students and provides specific recommendations for selection literary texts and exercises.

Key words: bilinguals, cultural linguistics, communicative competence, Russian as a foreign language

REFERENCES

- [1] Ashurova S.D. Metodika obucheniya funkcionalnym stiliam rechi v shkolah s polietnicheskim sostavom uchashihsya [Methods of Teaching Functional Speech Styles in Polyethnic Schools]. M.: Otkrytaya russraya shkola; Rossotrudnichestvo, 2013. S. 20—34.
- [2] Serova L.K. Russkie arhitektory [Russian Architects]. M.: RUDN, 2014.
- [3] Serova L.K. Russkie inzheneriy [Russian Engineers]. M.: RUDN, 2014.
- [4] Serova L.K. Russkie konstruktory [Russian Designers]. M.: RUDN, 2015.
- [5] Ipatova G.N. Gosudarstvennye prazdniki Rossii [Public Holidays in Russia]. M.: RUDN, 2015.

КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО

В.В. Кытина

Школа образовательной подготовки мигрантов
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/3, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается возможность формирования поведенческой траектории мигрантов согласно существующим в России культурным традициям. Интеграционный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ в концепции реализации государственной миграционной политики РФ и Стратегии национальной политики наряду с тестированием по русскому языку как иностранному становится инструментом государственной политики РФ по продвижению русского языка и культуры.

Ключевые слова: миграция, адаптация, интеграция, концепция, требования, комплексный экзамен, ТРКИ

Миграционная политика в РФ определяется федеральным законом, государственной программой, указом Президента РФ «О мерах по реализации демографической политики Российской Федерации», Концепцией демографической политики РФ на период до 2025 г. Основными принципами новой государственной миграционной политики становятся стимулирование рационального территориального распределения мигрантов, недопустимость их дискриминации, кардинальное изменение демографической ситуации [1].

Введение комплексного экзамена обусловлено стремлением создать условия для лучшей адаптации мигрантов в новой социокультурной обстановке и интеграции их в российское общество, так как владение русским языком на базовом уровне и знание основных фактов из истории России, ее культуры и основ законодательства позволяет минимизировать проблему изоляции иностранных граждан от принимающего социума.

С 1 января 2015 г. комплексный экзамен стал обязательным для широкого круга мигрантов: лиц, претендующих на получение вида на жительство, разрешения на временное проживание и разрешения на работу — т.е. практически всех, за небольшим исключением, иностранных граждан, планирующих длительное время проживать или работать на территории РФ.

Очередная поправка к закону «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», принятая 20 апреля 2014 г., навсегда изменила миграционную картину страны. Теперь каждый из наших зарубежных гостей, прибывая в Россию для осуществления трудовой деятельности, а не только в сферах ЖКХ, розничной торговли, бытового обслуживания, обязан иметь документ, подтверждающий владение данным иностранным гражданином русским языком, знание им истории России и основ законодательства РФ. Чтобы его получить, нужно

пройти тестирование. Иными словами, теперь тестирование мигрантов по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ стало обязательным в соответствии с Федеральным законом от 11.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и приказом Минобрнауки России от 28.08.2014 № 1156 «Об утверждении формы, порядка проведения экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ и требований к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи указанного экзамена» [4].

Комплексный экзамен по русскому языку, истории России и законодательству РФ проводится с целью определить уровень владения русским языком, а также уровень знаний по истории России и основам законодательства Российской Федерации.

Введение экзамена призвано задать поведенческую траекторию мигрантов в соответствии с существующими в России культурными ценностями, социальными и законодательными нормами, предотвращать нарушения этих норм. Экзамен призван стать реальным инструментом оценки готовности иностранных граждан интегрироваться в российское общество и средством реализации государственной миграционной политики Российской Федерации и Стратегии национальной политики.

Кроме того, комплексный экзамен для трудовых мигрантов по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ станет органичным дополнением, продолжением и развитием существующей и успешно функционирующей системы ТРКИ и призван наряду с тестированием по русскому языку как иностранному стать инструментом государственной политики РФ по продвижению русского языка.

Это в полной мере соотносится с существующей практикой развитых стран, где одновременно существуют лингводидактические тесты и страноведческие экзамены, которые используются для проверки знаний различных групп мигрантов. Более того, практически во всех странах часть страноведческого экзамена — это тест по государственному языку.

Экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации, по сути, становится интеграционным экзаменом, определяющим степень вовлеченности иностранных граждан в российское общество.

Экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации строится на следующих принципах:

- приоритет прав и свобод человека;
- единство прав человека и его обязанностей;
- преемственность по отношению к лингводидактическому тестированию по русскому языку как иностранному;
- приоритет русского языка как фактора адаптации мигрантов и их интеграции в принимающее сообщество;
- взаимная интегрированность знаний из области лингвистики, истории и правоведения;
- единая структура экзамена;
- культуросообразность [2].

Замена лингводидактического теста по русскому языку как иностранному на комплексный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации обусловлена необходимостью социокультурной ассимиляции мигрантов и соответствует существующей мировой практике. Такой экзамен призван стать тестом на знание российского образа жизни.

Интеграционный экзамен проходят следующие категории иностранных граждан:

- иностранные граждане и лица без гражданства, получающие разрешение на работу или патент;
- иностранные граждане и лица без гражданства, желающие получить разрешение на временное проживание;
- иностранные граждане и лица без гражданства, которые хотят получить вид на жительство.

На данный момент в Российской Федерации функционирует Российский тестовый консорциум, который объединяет пять головных вузов: МГУ, СПбГУ, РУДН, Институт русского языка им. Пушкина, Тихоокеанский государственный университет.

Деятельность Консорциума направлена на координацию и консолидацию и развитие системы тестирования в РФ, также на координацию локальных центров тестирования, которых на данный момент по стране около 400.

Экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ проводится в головных вузах, локальных центрах тестирования и центрах тестирования за рубежом, созданных в рамках государственной системы тестирования иностранных граждан.

Для проведения экзамена используются закрытые экзаменационные задания, разрабатываемые головными вузами государственной системы тестирования.

Информация о результатах экзамена вносится в единую базу системы обработки, хранения и использования результатов тестирования иностранных граждан по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации.

Экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации проводят специалисты, прошедшие обучение по программам повышения квалификации в области подготовки к проведению комплексного экзамена.

Экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации состоит из трех модулей:

- модуль по русскому языку;
- модуль «История России»;
- модуль «Основы законодательства Российской Федерации».

Модуль по русскому языку определяет уровень владения русским языком, основывается на базовом уровне лингводидактического теста ТРКИ.

Тест состоит из пяти субтестов по русскому языку как иностранному:

- субтест по грамматике / лексике для лиц, желающих получить разрешение на работу или патент, состоит из 20 вопросов, для получающих разрешение на временное проживание и вид на жительство — из 25 вопросов;

- субтест по чтению включает в себя 10 вопросов для всех категорий иностранных граждан;
- субтест по аудированию также содержит 10 вопросов;
- субтест по письму предполагает письменное выполнение предложенных заданий;
- субтест по говорению состоит из двух частей и направлен на проверку диалогических и монологических коммуникативных навыков.

Иностранный гражданин должен уметь реализовывать свои коммуникативные намерения (при личной коммуникации, а также в условиях разговора по телефону) в следующих ситуациях общения: в социально-бытовой сфере, официально-деловой сфере, профессиональной сфере, социально-культурной сфере, учебной сфере.

Типы текста, с которыми нужно уметь работать экзаменуемому — сообщение, повествование, а также тексты смешанного типа; адаптированные аутентичные и специально составленные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего данному уровню. Объем текста составляет 70—80 слов. Количество незнакомых слов в тексте не должно превышать 1%. Темп речи колеблется от 170 до 200 слогов в минуту.

При работе над субтестом по аудированию иностранный гражданин должен уметь понимать на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников. Тематика диалога актуальна для социально-бытовой, официально-деловой, профессиональной, социально-культурной и учебной сфер общения.

Объем диалога составляет от четырех до восьми реплик. Количество незнакомых слов не должно превышать 1%. Темп речи диктора колеблется в диапазоне от 180 до 210 слогов в минуту.

При работе над субтестом по чтению иностранный гражданин должен уметь:

- читать текст с установкой на общий охват его содержания;
- определить тему текста, понять его основную идею;
- поимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой и точностью.

Вид чтения: чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение.

Тип текста: сообщение, описание, а также тексты смешанного типа. Адаптированные аутентичные и специально составленные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего этому уровню.

Тематика текста актуальна для социально-бытовой, официально-деловой, профессиональной, социально-культурной и учебной сфер общения.

Объем текстового материала (в целом): 150—200 слов.

Количество незнакомых слов: 3—4%.

При работе над субтестом по письму иностранный гражданин должен уметь:

- заполнять анкеты, бланки, извещения на получение посылок и другие документы подобного типа;
- написать заявление (о приеме на работу, на курсы русского языка, о приеме ребенка в школу и др.).

Тематика текста актуальна для социально-бытовой, профессиональной и официально-деловой сфер общения.

Письменные тексты, созданные мигрантами, должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка.

Работа над субтестом по говорению делится на две части.

1. Монологическая речь. Иностранному гражданину следует уметь:

— самостоятельно продуцировать связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой; объем высказывания учащихся по теме: не менее 10 предложений;

— строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности;

— выражать отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам.

Тип продуцируемого текста: повествование, сообщение, а также тексты смешанного типа.

Тип текста, предъявляемого для репродукции: адаптированные аутентичные или специально составленные или тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего данному уровню.

Объем предъявляемого текста: 150—180 слов.

Количество незнакомых слов в предъявляемом тексте: до 2%.

2. Диалогическая речь. Иностранному гражданину следует уметь:

— адекватно реагировать на реплики собеседника в соответствии с его коммуникативными намерениями (в ограниченном числе ситуаций);

— инициировать диалог, выразить свое коммуникативное намерение в ограниченном числе ситуаций.

Высказывания должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

Лексический минимум данного уровня составляет 950—1000 единиц, обеспечивающих общение в рамках тематического и интенционального минимумов данных требований. Основной состав активного словаря данного уровня обслуживает социально-бытовую, официально-деловую, профессиональную и социально-культурную сферы общения.

Модуль «История России» определяет объем знаний, который должен продемонстрировать иностранный гражданин по истории России.

В рамках тем, актуальных для данного уровня владения информацией по курсу «История России», иностранный гражданин должен знать:

— основные факты и события российской истории в соответствии с исторической хронологией;

— основные культурные памятники и религиозные концессии, национально-культурные и религиозные традиции российского общества;

— имена известных политических и государственных деятелей, выдающихся деятелей науки и культуры России, их вклад в историю развития российского общества и мировой культуры;

- особенности взаимоотношений русского народа с народами, входившими в состав Российской империи и СССР, а также с народами современной России;
- государственную структуру Российской Федерации;
- праздники современной России.

Для лучшего понимания и более адекватного восприятия исторических фактов и событий иностранному гражданину рекомендуется ознакомиться с рядом российских художественных фильмов историко-культурной тематики. Материалы для подготовки представлены на сайте Российского тестового консорциума и в пособиях, разработанных учеными ведущих российских вузов.

Во время тестирования иностранный гражданин имеет право воспользоваться словарем исторических терминов (в том числе переведенных на родной язык).

Модуль «Основы законодательства Российской Федерации» определяет объем знаний различных аспектов российского законодательства, который должен продемонстрировать иностранный гражданин.

Темы, с которыми должен ознакомиться иностранный гражданин, для успешной сдачи экзамена:

- Государственная символика;
- Конституционный строй Российской Федерации;
- Въезд в Россию и выезд из России, пребывание и проживание иностранных граждан в РФ;
- Права человека в РФ: гражданские и политические права;
- Права человека в РФ: экономические, социальные и культурные права;
- Трудовая деятельность иностранных граждан в РФ;
- Основы гражданского права РФ;
- Основы семейного права РФ;
- Обязанности и ответственность иностранных граждан в РФ;
- Взаимоотношения иностранных граждан с Федеральной миграционной службой РФ;
- Взаимоотношения иностранных граждан с другими органами государственной власти РФ [3].

Для образовательных учреждений и учебных центров, осуществляющих очную подготовку иностранных граждан к данному экзамену, рекомендуется следующее количество часов: — модуль I — 150—170 часов; — модуль II — 36 часов; — модуль III — 36 часов.

«Концепция комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации предполагает возможность использования различных форм подготовки к экзамену: очной, очно-дистанционной, дистанционной, самостоятельной и др.» [4].

В регионах Российской Федерации существуют разные программы по языковой и социокультурной адаптации трудящихся мигрантов и их семей. Занятия проводятся с учетом приверженности мигрантов к определенным религиозным традициям, принадлежности к группам иностранных граждан — выходцев из определенных стран. К проведению таких занятий привлекаются преподаватели русского языка как иностранного, сотрудники различных религиозных центров

и общин, сотрудники федеральной миграционной службы. Как правило, подобные занятия по данным программам рассчитаны на длительные сроки и подходят для мигрантов и членов их семей, предполагающих длительное нахождение на территории России.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что до 2015 г. концепция миграционной политики Российской Федерации строилась на контрольно-надзорных функциях Федеральной миграционной службы и ее территориальных подразделениях. В связи с внесением статьи 15.1, миграционно-правовое регулирование начало опираться еще и на негосударственные институты, цель которых заключается в том, чтобы интегрировать мигранта посредством образовательных инструментов. Законодатель пришел к выводу, что адаптировать мигранта в российское общество гораздо легче, чем контролировать его, и введение интеграционного экзамена стало удачным инструментом интеграции в российское общество. В России увеличились требования к мигрантам, что привело к качественным изменениям миграционных потоков. По данным экспертов, от 10 до 20% мигрантов вынуждены покинуть территорию России в связи с неудовлетворительными результатами комплексных экзаменов.

На наш взгляд, необходимо создать такую систему взаимоотношений между мигрантами и государством, при которой негосударственные организации играли бы посредническую роль между ними, обеспечивали при этом мигрантам правовую защиту, трудоустройство и цивилизованные формы отношений с работодателями. Это позволило бы значительно повысить эффективность управления миграционными процессами России, уменьшить уровень неконтролируемой миграции и ускорить процесс адаптации мигрантов.

В целом, положительный эффект от введения комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ не вызывает сомнений. Культурологическую, дидактическую и когнитивную ценность подобного тестирования трудно переоценить, так как зачастую это единственная возможность познакомиться с языком, культурой, традициями, менталитетом и историей страны пребывания.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Комплексные требования к интеграционному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации. М.: РУДН, 2014.
- [2] Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351. URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/koncersiya/koncersiya25.html> (дата обращения: 10.10.2015).
- [3] Концепция экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации для трудящихся мигрантов различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья. М.: РУДН, 2014.
- [4] Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (дата обращения: 01.10.2015).
- [5] Хныкин Г.В. Некоторые аспекты правового статуса трудового мигранта // Трудовое право в России и за рубежом. 2010. № 3. С. 15—17.

COMPREHENSIVE EXAMINATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, HISTORY OF RUSSIA AND FUNDAMENTALS OF RUSSIAN FEDERATION LEGISLATION AS AN EFFECTIVE INSTRUMENT FOR INTEGRATION OF FOREIGN CITIZENS INTO RUSSIAN SOCIETY

V.V. Kytina

School of Migrants' Educational Training
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/3, Moscow, Russia, 117198

In this article we observe possibility of formation migrants' behavioral rules according to modern cultural traditions in Russia. Comprehensive examination in Russian as a foreign language, history of Russia and fundamentals of Russian Federation legislation became an instrument of state policy of Russian Federation which promotes the Russian language and culture.

Key words: migration, adaptation, integration, conception, requirements, comprehensive examination, TORFL (Test of Russian as a Foreign Language)

REFERENCES

- [1] Kompleksniye trebovaniya k integracionnomy ekzameni po russkomu yaziky, istorii Rossii i osnovam zakonodatelstva Rossiyskoi Federachii. M.: RUDN, 2014 [Complex Requirements for Comprehensive Examination in Russian as a Foreign Language, History of Russia and Fundamentals of Russian Federation Legislation. M.: PFUR, 2014.]
- [2] Konceptsiya demograficheskoy politiki Rossiyskoy Federacii na period do 2015 goda: ukaz Prezidenta RF ot 9 oktyabrya 2007 g. № 135 [Elektronniy resurs] // Demoskop Weekly [sait]. [2007] / URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/koncepciya/koncepciya25.html> (data obrasheniya: 10.10.2015) [The concept of demographic policy of Russian Federation till 2025: the decree of the President of Russian Federation of 9 October 2007 No. 1351 [Electronic resource] // Demoscope Weekly [website]. [2007] / URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/koncepciya/koncepciya25.html> (accessed on 10.10.2015).]
- [3] Konceptsiya ekzamina po russkomu yaziky, istorii Rossii I osnovam zakonodatelstva Rossiyskoi Federachii dlya trudyashihsya migrantov razlichnih kategoriy grazhdan stran SNG, Baltii i dalnego zarubezhya. M.: RUDN, 2014. [The concept of comprehensive examination in Russian as a foreign language, history of Russia and fundamentals of Russian Federation legislation for migrant workers of various categories of citizens of CIS countries, Baltic States and far abroad. M.: PFUR, 2014.]
- [4] Federal'nyy zakon ot 25.07.2002 № 115-FZ (red. ot 06.04.15) «O pravovom polozhenii inostrannih grazhdan v Rossiyskoy Federacii» (s izm. I dop., vstup. v silu s 24.04.2015) [Elektronniy resurs] // Konsultant Plus [sait]. URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (data obrasheniya: 01.10.2015). [Federal law of 25.07.2002 № 115-FZ (as amended on 06.04.15) «On legal status of foreign citizens in the Russian Federation» (as amended. and EXT., Preface. effective 24.04.2015) [Electronic resource] // Consultant plus [web site]. / URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (accessed: 01.10.2015).]
- [5] Khnykin G.V. Nekotorye aspekty pravovogo statusa trudovogo migrant // Trudovoe pravo v Rossii i za rubezhom. 2010. № 3. S. 15—17. [Khnykin G.V. Some aspects of the legal status of migrant workers // Labour law in Russia and abroad. 2010. No. 3. P. 15—17.]

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Н.Э. Петрова

Кафедра русского языка и культуры речи
Курский государственный медицинский университет
ул. Карла Маркса, д. 3, Курск, Россия, 305041

В статье дается информация о совместном научно-образовательном проекте, реализуемом кафедрой русского языка и культуры речи и клиническими кафедрами, в частности кафедрой акушерства и гинекологии КГМУ.

Ключевые слова: интеграционные процессы, междисциплинарная парадигма, профильные медицинские дисциплины, интегрированные технологии обучения

Социально-экономические и политические реформы в России, связанные с переходом к рыночным механизмам хозяйствования и присоединением к процессу создания общеевропейского образовательного пространства, ведут к становлению открытого общества, отличительной особенностью которого является сотрудничество с различными странами и народами. Образование рассматривается как приоритетная сфера общественной жизни и претерпевает большие изменения: педагогическая наука и практика ищут пути обеспечения обновленного качества посредством осмысления интеграционных процессов.

Одним из показателей включения России в общеевропейский процесс интеграции является приток иностранных студентов в российские вузы. «Медицинское образование, получаемое иностранными гражданами в России, считается престижным и востребованным. Это налагает особую ответственность за качество предоставляемых образовательных услуг на принимающую страну, высшее учебное заведение. Соответственно, уровень требований к системе и методике преподавания в медицинских вузах РФ чрезвычайно высок» [3]. Вместе с тем качественная подготовка иностранных студентов к учебной деятельности в соответствии с их будущей специальностью являлась и является важнейшей целью в создании образовательной парадигмы в системе преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

В государственном стандарте по русскому языку (владение иностранным языком в учебно-профессиональной сфере медико-биологического профиля) и ФГОС ВПО третьего поколения сформулированы требования, которые определяют «коммуникативные компетенции как в устной, так и письменной речи», которые «должны быть сформированы у иностранных студентов медицинских вузов» [6]. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101

«Лечебное дело» выпускник по специальности «Лечебное дело» с квалификацией «врач-лечебник» должен обладать следующими компетенциями:

1) общекультурными (ОК), к которым относится способность и готовность овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6);

2) профессиональными (ПК), которые понимаются как способность и готовность проводить и интерпретировать опрос, физикальный осмотр, клиническое обследование, результаты современных лабораторно-инструментальных исследований, морфологического анализа биопсийного, операционного и секционного материала; написать медицинскую карту амбулаторного и стационарного больного (ПК-5).

С этой целью выпускники должны:

1) знать и использовать в процессе записи специальные языковые средства, в том числе необходимую терминологию;

2) знать и уметь использовать логико-смысловые и композиционные схемы оформления записи в истории болезни;

3) знать и уметь составлять различные варианты записей в истории болезни в зависимости от характера заболевания;

4) осуществлять межстилевые языковые трансформации (разговорная речь — книжная речь);

5) уметь осуществлять компрессию и суппрессию сообщения, полученного в ходе расспроса больного и т.д. [2].

Соответственно, профессиональная подготовка студентов-медиков предполагает овладение рядом компетенций, реализовать которые можно только в условиях активного взаимодействия профильных дисциплин и русского языка. В частности, клиническое обследование пациента основано на владении физикальными методами обследования: опросом, осмотром, пальпацией, перкуссией, аускультацией [6]. Сложным методом диагностики для студентов-иностранцев является диалог-расспрос. Обучению расспросу пациента и сбору анамнеза необходимо уделить особое внимание. По окончании обследования необходимо правильно оформить его результаты, используя схему написания истории болезни.

Осуществление эффективного, качественного образовательного процесса возможно только в результате междисциплинарной интеграции, обеспечивающей оптимальное использование языка в специальных целях. Наиболее приемлемым путем формирования интегрального типа познания могут стать интегрированные курсы, методы разработки и построения которых различны и зависят от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера междисциплинарных связей и авторской индивидуальности разработчиков [1].

В образовательных программах КГМУ по дисциплине «Русский язык» и элективным курсам (или дисциплинам по выбору) «Русский язык в естествознании», «Русский язык в медицине», «Русский язык и культура речи» в качестве цели обучения рассматриваются: профессионально ориентированное обучение русскому языку будущих медиков как средству межкультурного общения, развитие в обучающемся коммуникативной компетенции, позволяющей специалисту медицин-

ского профиля эффективно участвовать в ситуациях профессионально-делового и социокультурного характера с пациентами и коллегами — представителями других культур.

Вся система работы с иностранными студентами организована так, что к третьему курсу и до окончания университета в процессе приобретения и расширения профессионального опыта и практических навыков формируются, развиваются и совершенствуются коммуникативные навыки профессионального общения, в частности навыки ведения диалога-расспроса на русском языке. Именно социальный заказ на владение письменной профессиональной речью обусловил введение в учебную программу обязательных для реализации задач:

- ознакомление студентов с особенностями научного стиля медицинской литературы; основными видами словарно-справочной литературы и правилами работы с ними;

- обучение студентов чтению специальных медицинских текстов на русском языке и умению извлекать и фиксировать полученную из иноязычного текста информацию;

- обучение записи субъективных и объективных данных о состоянии больного в его медицинскую карту, написание истории болезни пациента.

В соответствии с заявленным кругом задач на занятиях по русскому языку у иностранных учащихся формируются и закрепляются умения и навыки:

- репродуктивной письменной речи, демонстрирующей умение выделять основную информацию, производить компрессию путем исключения основной информации;

- продуктивной письменной речи, относящийся к профессиональной сфере общения, позволяющей осуществлять письменное общение, вести записи на основе увиденного и прочитанного с элементами количественной и качественной характеристики, оценки, с использованием типизированных композиционных компонентов (паспортная часть, жалобы, история настоящего заболевания, история жизни, причины заболевания, предположительный диагноз) [4].

В результате целенаправленной работы такого характера иностранные студенты приобретают и закрепляют, а в процессе самостоятельной практики совершенствуют профессиональные навыки на русском языке (например, написание истории болезни).

Однако круг задач, представленных в комплексе потребностей и заказов на услуги, не ограничивается знаниями, навыками и умениями общаться с пациентами и оформлять их историю болезни. Коммуникативные связи медика-практиканта значительно шире, хотя и ограничены профессиональной сферой общения в стенах медицинского учреждения. Так, в силу профессиональной деятельности иностранный студент вступает в коммуникацию с преподавателем и медицинским персоналом (не всегда в совершенстве владеющим языком-посредником (английским)). Поэтому социальный заказ клинической кафедры включает коммуникацию с преподавателем, медицинским персоналом в комплекс потребностей и заказов на услуги.

Именно такие знания, навыки и умения предполагается сформировать в ходе реализации задач образовательных программ дисциплин по выбору «Русский

язык в медицине», «Основы эндоскопии с элементами этикета общения врача и больного»: подготовка студентов к прохождению клинической практики, обучение умению вести диалоги с различными вариантами их развертывания («врач — больной», «врач — врач», «студент-практикант — руководитель практики», «врач — медсестра»).

Какой же базой располагает профессорско-преподавательский состав кафедры русского языка и культуры речи КГМУ для реализации социального заказа, в данном случае сформированного на кафедре акушерства и гинекологии?

Государственный образовательный стандарт специальности 060101 «Лечебное дело» с квалификацией «врач-лечебник» включает дисциплины «Акушерство» и «Гинекология», содержание и цели изучения которых позволяют создать модульные интегрированные курсы, обеспечивающие формирование у иностранных студентов специальных умений в когнитивной, оценочной, коммуникативной деятельности с учетом компетентностного подхода с применением знаний, полученных в процессе изучения профильных дисциплин и РКИ. При создании таких модулей предъявляются требования преемственности в изучении отдельных учебных дисциплин, каждая из которых опирается на предшествующую понятийную базу и создает основу успешного усвоения понятий на междисциплинарной основе; согласованности и непрерывности в развитии понятий, наполнения новым содержанием, обогащения новыми связями; единообразия в интерпретации общенаучных понятий; создания единого подхода к организации учебного процесса во всех компонентах модуля.

Междисциплинарная интеграция предполагает использование технических средств обучения, обеспечивающих функционирование сетевых учебно-методических комплексов, включающих рабочую программу дисциплины, методические рекомендации к занятиям, заданий для самостоятельной работы студентов, тесты для контроля и самоконтроля, библиографический список, интернет-ресурсы, электронные учебно-методические пособия.

Примером таких интегрированных курсов можно считать разработанные, апробированные, обеспеченные изданными в электронном виде (в программе ISPRING) учебно-методические пособия [4; 5] к учебным циклам по клиническим дисциплинам «Акушерство» и «Гинекология».

Вся система работы по пособиям такого типа может быть представлена следующими структурными частями: «Словарь темы», «Фонетика», «Введение новой лексики в активный словарь студента», «Грамматический комментарий», «Работа с текстом», «Работа с диалогами», «Аудирование», «Работа с медицинской картой», «Тестовый контроль».

В процессе прохождения / прорабатывания каждого из структурных этапов урока преподаватель осуществляет важную подготовительную работу, которая в комплексе ведет к пониманию основного материала, связанного с профессиональной деятельностью, усвоению и введению в активный словарь профессиональной лексики, речевых моделей и комплексов по диалогической речи «врач — пациент», моделей профессиональной письменной речи на материале медицинских карт и истории болезни.

«Словарь темы» включает терминологическую лексику, которая, с точки зрения преподавателей клинической кафедры, будет востребована на цикловых занятиях по курсам «Акушерство», «Гинекология». Такое взаимодействие практикующей профильной кафедры с языковой дает положительный результат, так как студенты видят цели и задачи изучения конкретного материала, что формирует и усиливает мотивацию к изучению данных конкретных тем по русскому языку и подготавливает базу для прохождения практики и цикловых теоретических и практических занятий по клиническим дисциплинам на практике с активным использованием русского языка.

«Фонетика». Работа над произношением, ударением и интонацией должна быть обязательной составной частью каждого урока с иностранными студентами. Чтобы активизировать словарь темы, необходимо уделить внимание произносительной стороне речи, так как зачастую неумение произнести сложное сочетание звуков приводит к отказу от речевой деятельности или ведет к затруднению в коммуникации. Соответственно, необходимо начинать с произношения слов из словаря, затем для отработки предлагаются слова и словосочетания по теме занятия, содержащие произносительные трудности, которые неоднократно встретятся в дальнейшей работе по данной теме. Вместе с тем особого внимания требует отработка интонации: работа над фразами, произносимыми с вопросительной (ИК-2) и назидательной (ИК-4) интонацией.

«Введение новой лексики в активный словарь студента» представляет собой систему работы над формированием и развитием навыков использования изученной лексики в речи. Для этого предлагаются разнообразные упражнения на словообразование, определение лексического и грамматического значения, подбора синонимов и антонимов. Так, разноплановые задания помогают понять семантику, усвоить грамматику и ввести изученную лексику в речь студентов.

«Грамматический комментарий» обязательно дается в каждом тематическом блоке, так как грамматикой необходимо заниматься на каждом уроке, поскольку очередной новый текст всегда содержит сложный грамматический материал, который должен быть объяснен и закреплен прежде, чем он встретится в тексте и создаст определенные трудности в работе.

«Работа с диалогами» является той практической деятельностью, которую необходимо освоить студентам для последующего общения с пациентами. Именно система работы в этом блоке поэтапно развивает навыки диалогической речи: сначала чтение и анализ полного диалога, затем возможны диалоги, в которых отсутствуют реплики либо врача, либо студента. В процессе такой работы начинают формироваться продуктивные навыки диалогической речи. Наряду с диалогическими могут формироваться и монологические навыки (при соответствующих заданиях).

«Аудирование» — продуктивная форма работы, так как активизирует аудиовизуальные способности студента. В работе с аудиозаписью или видеofilmом студентам приходится почувствовать себя максимально приближенными к рабочей обстановке в больнице. И ни для кого не секрет, что иностранные студенты легче воспринимают и понимают информацию, которую они читают с листа, чем

звучащий текст. Именно поэтому такая форма тренинга оптимизирует формирование и развитие профессиональных навыков, необходимых для студента-медика.

«Работа с медицинской картой» является частью спецзаказа по подготовке иностранных студентов к клинической практике. Они узнают и практически реализуют стилевую дифференциацию профессиональной речи врача и разговорной речи пациента. Кроме того, они учатся трансформировать стили и заполнять различные виды медицинских карт и историю болезни пациента.

Таким образом, государственный образовательный стандарт, содержание и цели изучения дисциплин «Акушерство», «Гинекология», а также непосредственное сотрудничество клинической и языковой кафедр позволили создать модульные интегрированные курсы. Вся система занятий обеспечивает активизацию всех видов языковой и речевой деятельности и направлена на поэтапную подготовку студента к эффективной профессиональной коммуникации в процессе цикловой клинической практики. Учебно-методические пособия, разработанные совместно с преподавателями кафедры акушерства и гинекологии и апробируемые на кафедре русского языка и культуры речи КГМУ, предполагает структуризацию, логичность, динамичность изложения материала, актуальность получаемых знаний, применение различного дидактического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вишнякова Е.Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007.
- [2] Государственный образовательный стандарт по русскому как иностранному. Первый уровень. Второй уровень. Профессиональные модули / Н.П. Андрушина и др. СПб., 2000.
- [3] Ковынёва И.А., Петрова Н.Э. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания). Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1; URL:<http://www.science-education.ru/121-18541> (дата 16.04.2015)
- [4] Ковынёва И.А. Русский язык и культура речи: пособие по русскому языку для иностранных студентов. Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство» // И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газазян и др. Курск: КГМУ, 2015. 46,7 мб [Электронное издание] «ИНФОРМРЕГИСТР» 0321501307.
- [5] Ковынёва И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология» // И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газазян и др. Курск: КГМУ, 2015. 46,7 мб [Электронное издание] «ИНФОРМРЕГИСТР» 0321501307.
- [6] Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения иностранным языком в учебных и специально-профессиональных макросферах. Для учащихся естественно-научного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. М., 2005.

METHODS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL UNIVERSITY

N.E. Petrova

The Chair of the Russian Language and Speech Culture
Kursk State Medical University of Russia
Karla Marksa str., 3, Kursk, Russia, 305041

The article provides information on the common scientific-educational project, which is being guided by the Russian language department and the clinical departments, such as gynecology department.

Key words: integration processes, interdisciplinary paradigm, integration profile disciplines, integrate technology of teaching

REFERENCES

- [1] Vishnyakova E.G. Mezhdistsiplinarnyj setevoj uchebno-metodicheskij kompleks kak sredstvo povysheniya ehffektivnosti obucheniya v vuze [Interdisciplinary Web Manual as an Effective Means of Studying in University]: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2007.
- [2] Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu kak inostrannomu. Saint-Petersburg, 2000.
- [3] Kovynyova I.A., Petrova N.Eh. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya russkogo yazyka i profilnykh distsiplin v meditsinskom vuze pri obuchenii inostrannykh studentov yazyku spetsial'nosti (iz opyta prepodavaniya). [Interdisciplinary Integration of the Russian Language and Profile Disciplines in a Medical Institute in Teaching Foreign Students Language of Speciality] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 1. URL:<http://www.science-education.ru/121-18541> (data16.04.2015).]
- [4] Kovyneva I.A. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov. Etiket professional'nogo obshheniya: razdel «Akusherstvo» [Russian Language and Speech Culture. Manual on the Russian Language for Foreign Students. Professional Etiquette: Obstetrics] // I.A. Kovyneva, N.Eh. Petrova, M.G. Gazazyan i dr. Kursk: KGMU, 2015. 46,7 mb [Elektronnoe izdanie] «INFORMREGISTR» 0321501307.]
- [5] Kovyneva I.A. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov. Podgotovka k klinicheskoy praktike: razdel «Ginekologiya» [Russian Language and Speech Culture. Manual on the Russian Language for Foreign Students. Professional Etiquette: Gynecology] // I.A. Kovyneva, N.Eh. Petrova, M.G. Gazazyan i dr. Kursk: KGMU, 2015. 46,7 mb [Elektronnoe izdanie] «INFORMREGISTR» 0321501307.]
- [6] Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu [Requirements on Russian as a Foreign Language]. Vtoroj uroven' vladeniya inostrannym yazykom v uchebnykh i spetsial'no-professional'nykh makrosferakh. Dlya uchashhikhsya estestvenno-nauchnogo, mediko-biologicheskogo i inzhenerno-tehnicheskogo profilej. M., 2005.]

КОНЦЕПТ «ПРОСТРАНСТВО» В СТРУКТУРЕ РУССКОЙ ФОЛЬКЛОРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

И.И. Рубакова, С.С. Микова

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2, Москва, Россия, 117198

Изучение фольклорных текстов в плане выявления их значимости в национальной лингвокультуре актуально не только для лингвофольклористики, но и лингвистики в целом. Одним из направлений подобных исследований является описание языковой личности автора фольклорного текста. Особенности языковой личности автора текста частушки рассматриваются на примере способов вербализации концепта «пространство» в русской частушке. Делается вывод о том, что специфика языковой личности автора частушки, сочетание в ней коллективного и индивидуального начала накладывают отпечаток на языковые средства, репрезентирующие концепт «пространство».

Ключевые слова: частушка, языковая личность, концепт «пространство», фольклорная картина мира

При изучении различных вопросов лингвофольклористики, как правило, обращаются к традиционным жанрам: пословицам, поговоркам, сказкам, былинам [1; 5; 7]. Специфике частушки уделяется недостаточное научное внимание. Этим обусловлена актуальность обращения к проблеме языковой личности автора русской частушки.

Безусловно, оценка языковых средств, оформляющих образ автора частушки, дает возможность оценить культурную информацию, заключенную в частушках, а также расширить сведения об особенностях языкового оформления фрагментов русской фольклорной картины мира. Поскольку фольклорные концепты вербализованы текстами, созданными давно, фольклорная картина мира сохраняет сведения о традиционных представлениях народа об окружающем его мире. Кроме того, языковая личность автора фольклорного текста — это коллективная языковая личность, это множество индивидуальных личностей-исполнителей, объединенных общими языковыми средствами, следовательно, передаваемые сведения отличаются большей степенью объективности.

Рассмотрение частушечных текстов сквозь призму языковой личности их автора позволяет уточнить жанровую специфику частушки, поскольку особенности языкового представления авторского Я в данном виде текста являются одной из ярких черт частушки: на фоне других фольклорных текстов частушка обладает особенностями языковой личности автора, что, вероятно, во многом связано со временем возникновения этого сравнительно молодого жанра устного народного творчества. Специфика языковой личности автора частушки заключается в том, что по своей сути она обладает коллективным характером, а по языковой форме — индивидуальным. Как и в других жанрах фольклора, языковая личность

автора частушечного текста содержит черты коллективного восприятия предметов и явлений окружающего мира, поскольку в фольклоре «главное — невыделенность личности из социума, обусловленная прежде всего традиционным образом жизни, т.е. воспроизведением опыта предшествующих поколений без существенных изменений, одинаковостью занятий, подчинением миру — общине, регоаментировавшей практически все проявления личной жизни, коллективными производственными и этическими традициями» [4. С. 18]. Вместе с тем каждый текст, с точки зрения исполнителя, — это рассказ о реальном событии в его жизни, о реальной ситуации, оцениваемой одновременно как актуальная, сиюминутная, и типичная, вневременная.

В связи с этим интерес представляет вербализация базовых концептов, представленных на тезаурусном уровне любой языковой личности, в том числе и фольклорной, таких как время, пространство, отношения и т.п.

Как известно, одним из наиболее значимых для фольклористики является концепт «пространство», относящийся к числу базовых не только в фольклорных, но и в других текстах: «Основу основ фольклорно-языковой картины мира ... составляют пространственные и временные представления» [2. С. 10]. Особенности языковой личности автора частушки накладывают отпечаток и на средства вербализации данного концепта.

С одной стороны, коллективный характер языковой личности автора частушки проявляется в традиционных для фольклора именовании пространства, традиционных характеристиках пространства:

Все равно придется ехать
За моря за синие.

К синю морю подходила,
Волной умывалася.

Пойду в чисто полюшко,
Разбросаю горюшко.

Еще одной особенностью, традиционной для фольклора, является гиперболизация, связанная с объектами пространства:

Сорок елок, сорок елок,
Сорок елочек подряд.

Через поле яровое,
Через десять деревень,
Через сорок три дорожки
Ходит милый каждый день.

С другой стороны, пространство частушки является объектом оценки автора-создателя текста, и в этом — индивидуальный характер языковой личности. На языковом уровне данная особенность проявляется, прежде всего, в том, что слова, называющие объекты пространства, преимущественно употребляются с суф-

фиксами субъективной оценки, причем преобладают суффиксы положительной оценки:

Уж ты, горынька-гора,
Горынька любимая.

Как по нашему по полюшку
Летает белый пух.

Время возникновения частушки накладывает отпечаток на эмоциональную оценку пространства; это проявляется в оценке оппозиционных своего и чужого пространства, а именно разрушается система представления своего мира как хорошего, идеального:

Снежки белы, снежки белы,
Без дождя растаяли;
Всех хорошеньких забрили,
Шантрапу оставили.

У нас ребята ненадежны,
По часам надо любить.

Уж как наши робята,
Сухота да маята.

В том числе негативную характеристику получает и сам автор текста:

Меня матушка рожала,
Вся деревенка дрожала;
Вся деревенка орет —
Какова плута бог дает.

В вербализации пространства в частушке важно синтаксическое оформление, в частности синтаксический параллелизм:

Светит месяц вдоль дорожки,
А звезда-то поперек;
Полюбила я милашку,
Да раздумьицо берет.

Полно, белая береза,
Над водою бушевать;
Полно, глупая девчонка,
Надо мной озоровать.

Благодаря такой синтаксической организации окружающее пространство, прежде всего природного мира, соотносится с пространством языковой личности автора частушки. В этом отразились представления народа о человеке как о части природного мира, а также о природных объектах как о наделенных душой.

Пространство в частушке по сравнению с другими фольклорными жанрами, как правило, несколько сужено, уменьшено, ограничено ближайшими к человеку объектами. Данная черта обусловлена индивидуализацией языковой личности

автора частушки. Так, например, среди слов-реалий представлены реалии регионального характера:

Завтра праздник — воскресенье,
Мать калиток напечет.
(Калитка — ржаная творожная ватрушка
в Новолодожском уезде.)

Региональный характер носят и имена собственные. В основном это названия ближайших деревень и сел:

Как Медведково деревня
Чем она украшена?
— Пеньями, колодами
Да девками уродами.

— Как Размесово деревня
Чем она украшена?
— Ведрами, лопатами
Да девками горбатыми.

Названия объектов пространства наполняются в частушке дополнительным символическим смыслом, благодаря чему они становятся объектами освоенного языковой личностью пространства, оцененными с точки зрения их роли для автора текста.

Так, гора рассматривается как препятствие на пути влюбленных, поэтому становится символом одиночества:

Я на горочке стою,
Слезы с глазок капают.
Никто замуж не берет,
Только ходят сватают.

Я вчера в ночную пору
Поднялась высоко в гору,
Понапрасну поднялась,
Там его не дождалась.

Спуститься с горы означает обретение пары, замужество:

Надо под гору спуститься,
Быстру речку перейти.
Надо маменьки спроситься,
За которого идти?

Среди слов—наименований географических объектов интересны символические значения реки. Водные пространства, среди которых река — самое распространенное, символизируют изменения, переход из одного состояния в другое. Очень часто, например, переход реки означает замужество:

Надо под гору спуститься,
Быстру речку перейти.

Надо маменьки спроситься,
За которого идти?

Река как граница также может указывать на расставание влюбленных, быть символом разлуки:

Где мы с милым расставались,
Мутны реки потекли.

Река — граница и между двумя пространствами — своим и чужим:

Не идут ли из-за реченьки
Робятушки гулять.

Более мелким водным пространством является ручеек; его символические значения во многом совпадают со значениями реки. Например, ручеек также символизирует разлуку:

Где навеки распрощались,
Ручеечки потекли.

Кроме того, пространство в частушке — это зачастую пространство внутреннего мира, не случайно наименования многих объектов пространства являются символами эмоций, чувств. Зоо- и фитообразы становятся символами разных эмоциональных состояний языковой личности: грусти, любви:

Мой миленочек уехал —
Только пыль на колесе.
Меня, горькую, оставил,
Как полынь на полосе.

Горе-горькая кукушечка,
Не ты ль мене сестра?
Горя не было у девушки,
Не ты ли принесла?

Незабудочку сорвала,
В руки милому дала —
Незабудочка завяла:
Забыл миленький меня.

Калина красная, как кровь,
Как безответная любовь.

Липа символизирует разлучницу, другую, к которой уходит возлюбленный:

Среди деревни липа —
Серебрист у липы лист...
После этой лиходеечки
Со мной и не садись.

Себя автор частушек (чаще всего девушка) идентифицирует с березой; береза и символ покинутой возлюбленной девушки:

До чего меня ты высушил,
Забава дорогой:
В поле белая березонька
Равняется со мной.

Ель (елка) также становится символом молодой влюбленной девушки, нередко с елью идентифицирует себя автор частушки:

На горушке стоит елка,
В елке червоточинка.
Без тебя, мой дорогой,
Хожу, как черна ноченька.

Бытовые предметы также приобретают значение символов. Например, любовь традиционно символизирует кольцо:

На руке моей колечко,
Бирюзовый перстенок.
Иссушил мое сердечко
Чернобровый паренек.

Потеря кольца, его разрушение означают окончание любви:

Золотое-то кольцо
Пошло на распаяньице:
Идет у нас не на любовь,
Идет на расставаньице.

Любовь также символизирует платок, вышитый девушкой для любимого:

Вышивала я платок —
Золотые коймы,
Вышивала, говорила:
— Люби, милый, помни!

Подарила я миленку
Беловышитый платок.

Ой, миленок дорогой,
Ты отдай платочек мой:
Не хочу, чтоб оставалась
Моя память за тобой.

Следовательно, пространство частушки не только природное, но и бытовое, поэтому большую роль в нем играют предметы быта, посуда, средства передвижения. Эти предметы обладают символическим значением, обладают дополнительным ассоциативным значением. Например, самовар и связанный с ним чай являются символами богатства, достатка:

Поставь, мамаша, самовар,
Остатний раз почваниться!

Иду замуж в большу семью,
Чаю не достанется.

Широко представлены названия частей русской избы:

Мой-то милый — дуралей,
Провожает до сеней.

У нас круглая беседушка,
Изба без воронцов.

Перебейку-модницу
Запереть бы в горницу.

Данные предметы также обладают символическим значением. Например, сени, крыльцо — символ разлуки и связь с внешним миром:

Меня милый проводил
До крылечка синего.

Пойду, выйду на крылечко,
Голосочком крикнула.

Среди слов-наименований предметов внутреннего убранства, мебели центральное место занимает печь:

Печка топится галаночка
Идет зеленый дым.

Отношение к печи как центру русской избы, ее сердцу, отразилось в контекстах, где печь символизирует сердце человека,местилище чувств:

Отчего в печи не жарко?
Мама воду пролила.
Отчего дружка не жалко?
Я другого нажила.

Дым из печной трубы символизирует быстротечность молодости:

Наша молодость пройдет,
Как в трубу зеленый дым.

В частушке нередко наблюдается пространственно-временной синкретизм, когда пространственные реалии или их состояние становятся указанием на время совершения действия:

Знаю, милый, помню, милый,
Как гуляли мы с тобой.
Шумела белая черемуха
Над нашей головой.
(Белая цветущая черемуха — символ весны.)

Я ударница в колхозе,
Женихи найдутся. (Советские реалии одновременно указывают и на пространство, и на время.)

Вполне объяснимо преобладание сельскохозяйственных реалий, что демонстрирует по-прежнему доминирующее значение именно данного вида деятельности в жизни русского народа:

Рожь высокая, густая,
Колосочки длинные.

В поле жала и вязала
Я овес зелененький.

Кроме растений, в частушках упоминаются и орудия труда:

Я еще бы покосила,
Да литовка не берет.

Названия домашних животных:

Четыре кони — воронье,
Четыре кони — чалые...

С данными реалиями в основном связано пространство поля как средоточия жизни русского человека.

Частушка традиционно воспринимается как городской жанр, между тем в большинстве текстов своим, родным пространством представляется именно пространство деревни, которому противопоставлено пространство города, чаще представляемого как «чужое» пространство. Центральное место занимают названия двух столиц:

В Питер ехать неохота,
Там чужая сторона.

Названия Санкт-Петербурга в частушках также косвенно указывают на время создания частушек, поскольку именно во время наиболее активного сочинения частушек город менял свое название. В некоторых частушках город называется Питером (их наибольшее количество) (от официального названия *Петроград*), в других — Ленинградом:

Скоро в Питер все уедут.

Мой милашка в Ленинграде.
Он учится в ЛГУ.

Большой город представляется как место работы и учебы:

В Ленинграде много учится
Хорошеньких ребят.

Моя милка под Москвой
На инженера учится.

Не случайно поездка в город связана с улучшением благосостояния автора:

Я поеду в Питер жить
По узенькой дорожке,

Привезу себе часы,
Дроле — полсапожки.

Таким образом, характерной чертой языковой личности автора частушки является сочетание коллективного и индивидуального начала, что накладывает отпечаток на языковое представление базовых концептов текста, в частности концепта «пространство», вербализованного как посредством традиционных для фольклора языковых средств, так и индивидуализирующих, таких как средства оценочности, демонстрирующие субъективное восприятие окружающего пространства автором текста. Помимо оценочности пространства частушки, можно указать и на символические значения, которые слова—наименования объектов пространства приобретают в тексте частушки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алещенко Е.И.* Этноязыковая картина мира в текстах русского фольклора (на материале народной сказки): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
- [2] *Зиновьева И.Н.* Фольклорно-языковая картина мира в текстах английских детских стихов *purple rhymes*: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2015.
- [3] *Князев В.* Жизнь молодой деревни. Частушки-коротушки С.-Петербургской губернии. Изд. М.Г. Корнфельда. С.-Петербург, 1913.
- [4] *Никитина С.Е.* Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993.
- [5] *Олейник Ю.С.* Языковая картина мира американской фольклорной баллады: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2010.
- [6] Русская частушка. Составитель К. Васильев. СПб.: Авалонь, Азбука-Аттикус, 2012.
- [7] *Черноусова И.П.* Фольклорно-языковая картина мира, представленная в диалоговой модели (на материале былины) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 2. Тула, 2013. С. 349—359.

SPACE IN THE STRUCTURE OF RUSSIAN FOLKLORE LANGUAGE PERSONALITY

I.I. Rubakova, S.S. Mikova

Peoples' Friendship University of Russia
Chair of the Russian Language and Methods of its Teaching
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

Folklore texts analysis is very important not only for folklore studies, but for linguistics on the whole. Such texts can be analyzed through the linguistic personality of their authors. The article studies the specificity of author's linguistic personality on the example of verbalization of the concept 'Space' in Russian *chastushka*. The authors conclude that combining of collective and individual features of linguistic personality in *chastushka* results in special linguistic means representing concept 'Space'.

Key words: *chastushka*, linguistic personality, concept 'Space', folklore worldview

REFERENCES

- [1] Aleshchenko E.I. Etnoyazykovaya kartina mira v tekstax russkogo folklor (na materiale narodnoj skazki) [Ethnolinguistic Worldview in Russian Folklore Texts (on the Example of Russian Fairy-Tales)]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Specialnost 10.02.01. russkij yazyk. Volgograd, 2008.
- [2] Zinoveva I.N. Folklorno-yazykovaya kartina mira v tekstax anglijskix detskix stixov nursery rhymes [Folklore and Linguistic Worldview in English nursery rhymes]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Specialnost 10.02.04. germanskije yazyki. M., 2015.
- [3] Knyazev V. Zhizn molodoj derevni [Life of Russian Village]. Chastushki-korotushki S.-Peterburgskoj gubernii. Izd. M.G. Kornfelda. S.-Peterburg, 1913.
- [4] Nikitina S.E. Ustnaya narodnaya kultura i yazykovoe soznanie [Folklore and Language Consciousness]. M.: Nauka, 1993.
- [5] Olejnik Yu.S. Yazykovaya kartina mira amerikanskoj folklornoj ballady [Linguistic Worldview in American Folklore Ballads]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Specialnost 10.02.04. germanskije yazyki. Sankt-Peterburg, 2010.
- [6] Russkaya chastushka [Russian Chastushka]. Sostavitel K. Vasilev. SPb.: Avalon, Azbuka-Attikus, 2012.
- [7] Chernousova I.P. Folklorno-yazykovaya kartina mira, predstavlenaya v dialogovoj modeli (na materiale byliny) [Folklore and Linguistic Worldview in Dialogue Model (on the Example of Heroic Epic Songs)] // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Vyp. 2. Tula, 2013. S. 349—359.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ-КОМПОЗИТОВ

Л.В. Соснина

Кафедра английского языка
Донецкий национальный технический университет
ул. Артема, 58, Донецк, 83048

В данной статье анализируются научные подходы к изучению прилагательных-композигов в русском языке. Приоритетное значение имеет ономаσιологический подход, поскольку он сочетает в себе особенности лингвального и когнитивного направлений. В современном языкознании возникает необходимость классификации сложных адъективов с учетом их концептуальных характеристик. Традиционный подход предполагает наличие ономаσιологической модели, согласно которой описание сложных слов происходит с учетом их ономаσιологического базиса и ономаσιологического признака. Когнитивный анализ базируется на выявлении соотношений между производным словом и структурами сознания или знания. Предметом статьи являются особенности организации прилагательных, образованных от соматизмов. Исследование проводится с учетом принципов концептуальной деривации и основных положений теории композитостроения.

Ключевые слова: деривация, композиты, фрейм, слот, универбализация, когнитивный подход, ономаσιологическая модель

В современном языкознании сложные слова являются предметом исследования многих ученых, которые преимущественно описывают структурные типы композитов и способы их образования, а также словообразовательный потенциал композитов и их взаимосвязь с исходной, производящей базой. Целью нашей статьи является описание основных подходов к изучению адъективной лексики, а также анализ возможности структурной организации прилагательных-композигов с учетом их концептуальных характеристик. История изучения композитов, в том числе атрибутивных, исчисляется не одним десятилетием. В нашей статье мы опираемся на основные положения теории М. Докулила, которая постулирует необходимость ономаσιологического подхода к изучению сложных имен. Его исследование является основополагающим для лингвистики, особенно в той части, которая исследует сложные слова. Ученый ввел понятие словообразовательной категории, настаивая на том, что оно гораздо шире, чем понятие словообразовательного типа, и отличается отсутствием единства форманта, являющегося выразителем словообразовательного значения [12. С. 203]. Анализируя значение производного слова, он отметил, что его формирование «происходит при помощи так называемых ономаσιологических категорий, т.е. основных понятийных категорий, образующих в данном языке основу называния» [12. С. 196]. То, что подлежит обозначению, «всегда заключается сначала в определенный понятийный класс... а затем в рамках этого класса оно определяется некоторым признаком» [12. С. 196]. М. Докулил впервые представил понятие ономаσιологической модели, согласно которой описание сложных слов происходит с учетом их оно-

масиологического базиса и ономасиологического признака. Э. Бенвенист, исследуя сложные слова, пришел к выводу, что «каждый тип сложных имен следует изучать как трансформацию какого-либо типа синтаксически свободного высказывания» [2. С. 241]. Так, на сложной синтаксической конструкции основан целый класс сложений, именуемый «бахуврихи», в которых «отношение между обоими компонентами некоторым образом выходит за их пределы» [2. С. 250]. Ученый заявляет о том, что они двуплановы, поскольку сочетают семантическую и синтаксическую функции и являются носителями двойной предикации — качества и атрибуции. Задаваясь вопросом о происхождении и значении сложных имен, Э. Бенвенист создает предпосылки для описания сложений с точки зрения их ономасиологической структуры.

Е.С. Кубрякова видит суть ономасиологического подхода к анализу сложных наименований в том, чтобы рассмотреть семантику производного в терминах ономасиологических, понятийных категорий, т.е. изучить способы «отражения в структуре производного общекатегориальных значений, значений кардинальных частей речи и их разновидностей», а также «подход от значений частей речи и главных номинативных функций этих последних в составе высказывания» [9. С. 81]. Полагаем, что ономасиологический подход к изучению языковых единиц является доминирующим в современной лингвистике, поскольку наилучшим образом сочетает в себе характеристики лингвистического и когнитивного подхода к описанию наименований.

Наиболее конкретное определение когнитивной лингвистики предлагают Е.С. Кубрякова и В.З. Демьянков. Центром данного направления является язык как общий когнитивный механизм и когнитивный инструмент, как «система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации» [8. С. 53]. Как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, когнитивный подход к исследованию словообразовательных процессов предполагает выявление корреляций, соотношений, пропозиций между, с одной стороны, производным словом и «структурами сознания или структурами знания» — с другой [9. С. 59]. Под концептуальной деривацией лингвисты понимают «формирование нового смысла в результате определенного способа интерпретации исходного вербализованного знания» [3. С. 47]. В этом направлении (весьма перспективном и не вполне изученном) заслуживают внимания работы Л.А. Араевой, И.В. Евсеевой, О.Ю. Крючковой, М.А. Осадчего. В рамках концепции, разработанной учеными, словообразовательный тип мыслится как языковая категория, представляющая собой один из способов моделирования познания мира. В основе моделирования лежит выделение фреймов и составляющих их пропозиций как форматов, обеспечивающих «когнитивное и смысловое системное рассмотрение языковых единиц и явлений, специфическим образом функционирующих в пределах этих единиц» [5. С. 165]. Под фреймом понимается структура языкового знания, организованного вокруг некоторого понятия, в которой «ассоциирована информация разных видов» [10. С. 7]. Слот (терминал) позиционируется как элемент фрейма, ориентированный на конкретизацию какого-либо одного аспекта фрейма посредством заполнения «характерными примерами или данными» [10. С. 7]. Слот определяет адекватные условия, способствующие раскрытию фрейма, эти условия порождают конкретные суждения, при этом «суждения же, включенные в опре-

деленную логическую модель и рассматриваемые как элементы знания, опираются на пропозициональные структуры» [5. С. 165]. Использование понятий «фрейм», «слот», «пропозициональная структура», «пропозиция» для анализа комплексных единиц словообразования дает возможность «рассматривать деривационные единицы как иерархически организованные структуры данных, как способы и места хранения информации, заключенной в базовом слове и производных словах» [5. С. 165]. Считаю важным замечание И.В. Евсеевой о том, что когнитивная методика фреймовой пропозиционально-семантической организации единиц словообразовательной системы вбирает в себя идеи основных лингвистических направлений, а именно:

— синтаксическое (свертывание лексико-семантического варианта деривата в синтаксическую структуру — пропозицию);

— ономаσιологическое (установление мотивационных связей каждого ЛСВ производного слова с его производящим);

— функционально-семантическое (выявление деривационного потенциала производных слов, наполняющих комплексные единицы словообразовательных смыслов) [5. С. 167]. Заметим, что концептуальное обоснование имени прилагательного (в том числе сложного) отличается от смысловой наполненности имени существительного и представлено категорией признаковости. Е.С. Кубрякова считает, что признаки нельзя «отделить от их носителя, их можно помыслить отдельно, но самостоятельного, автономного существования они не имеют» [9. С. 244]. Нам представляются интересными работы И.В. Евсеевой, посвященные рассмотрению фреймовой организации дериватов, образованных от соматизмов, данное исследование считаю весьма перспективным для анализа сложных адъективов. Соматическая лексика отражает «знание носителей языка о себе, о частях своего тела и о других телесных объектах, а также об окружающем мире» [6. С. 35]. Так, концепт «сердце» имеет несколько лексико-семантических вариантов (ЛСВ), продуцирующих разное количество дериватов. Заложенные в базовом слове потенции формируют специфичные ситуации — слоты, сформированные пропозициональными схемами (ПС) и пропозициями (П). Интересующие нас прилагательные-композиции (преимущественно квазикомпозиции) имеют такое местоположение:

слот «качество»: ПС — «признак — предикат — качество», П «признак, характеризующий качество человека» — *жестокосердый, твердосердый, сухосердый, чистосердый, чистосердечный, добросердечный, мягкосердечный, мягкосердый, простосердечный*:

«При помощи моей машины можно отрубить голову в мгновение ока, без малейших страданий осужденного», — уверял мягкосердечный доктор Гильотен депутатов (<http://sokrytoe.net/29437-myagkoserdechnyy-doktor-giloten.html>); Впрочем, доказательств, помимо чистосердечного признания, хватало с избытком (События недели, № 3 (137), 14.01.14);

слот «функционирование»: ПС «признак — предикат — объект», П «признак, связанный с воздействием на признак эмоций», — *сердцеципательный, сердцекрепительный*;

слот «форма»: ПС — «признак — предикат — объект», П «признак, названный по символической форме объекта» — сердцевидный, сердцеобразный, сердцелистный, обратносердцевидный.

И.В. Евсеева также отмечает, что самое большое множество по числу дериватов в ЛСГ «рука» образуют слова, характеризующие человека в связи с его руками: *большерукий, голорукий, двурукий, длиннорукий, долгорукий, короткорукий, косорукий, многорукий, однорукий, сухорукий, тонкорукий*, а также прилагательные, характеризующие человека по его действию руками: *голорукий* (с пустыми руками), *короткорукий, криворукий, косорукий* (все в значении неуклюжий, неловкий) [5. С. 166]:

Отсюда вывод: акселерант будет довольно коротконогим и короткоруким (<http://www.ug.ru/old/01.17/t19.htm>).

Современная теория концептуализации в рамках когнитивного направления трактует лексико-словообразовательное гнездо как «высшую форму организации однокоренной производной лексики, как целостный организм, в котором все компоненты взаимосвязаны» [6. С. 41]. Говоря об организующей и системообразующей роли словообразовательного гнезда (СГ), Л.А. Абросимова рассматривает его как «иерархическое объединение производной лексики, которое наделено внутрисловными и межсловными структурными и семантическими отношениями и дает их наиболее полную картину» [1. С. 10]. По мнению М.Ю. Казак, СГ — одна из самых сложных и многогранных комплексных единиц словообразовательной подсистемы; двусторонняя единица словообразования, имеющая формальную и смысловую структуру; одна из высших форм организации и обобщения производной лексики; классификационная единица, наиболее приближающаяся к естественным классификациям; микросистема, концентрированно отражающая все основные виды языковых отношений [7. С. 14]. Как справедливо полагает И.В. Евсеева, фреймовое описание разных ЛСГ с вершинами, называемыми части человеческого тела, позволяет выявить «как точки пересечения этих гнезд, так и их специфику на уровне разных когнитивных структур» [6. С. 40]. Напомним, что мы придерживаемся иного подхода в описании прилагательных с учетом основных положений теории композитостроения. Так, для прилагательного «длиннорукий» существует базовая структурная модель предл + Прил⁵мн + Сущ⁵мн (с длинными руками), которая универбилизуется по схеме оснПрил⁵мн + инт + оснСущ⁵мн + парПрил, композит существует в пределах ономасиологического класса «физический признак человека», руки относим к ономасиологическому базису «орган», а «длинные» реализует ономасиологический признак размер:

От пакаузов к причалу медленно топали косматые длиннорукие гроганы, таща огромные ящики с товарами; Высокий, нескладный, с длинными руками и ногами, он чем-то напоминал марионетку, которая ожила (http://samlib.ru/w/werbena/a_mar1.shtml).

Интересной представляется работа Л.В. Резниченко, посвященная анализу субстантивированных имен прилагательных. С ее точки зрения, субстантивация означает «переход из признаковой области в предметную концептуальную об-

ласть» [11. С. 150]. К субстантивированным единицам Резниченко относит адъективы *твердолобый, толстомясый, толстомордый, курносый, темнокожий, чернокожий, краснокожий*:

Каждые пять минут мальчишка вспоминал, что он краснокожий (http://smartfiction.ru/prose/the_ransom_of_red_chief/); А как ответить на вопрос, почему Обаму не любят и темнокожие? (<http://storopp.com/?p=1194>).

Учитывая основные принципы композитопродукции, мы уверенно относим данные языковые единицы к универбализационным композитам и квазикомпозитам:

Роберта всегда тянуло к женщинам с темной кожей. Роберт не смог устоять перед чарами темнокожей красотицы, которая выше его на полголовы (Вива-Биография, № 5-6 (82), 2014); Сколько раз пытались доказать твердолобым людям, что пацифизм с Православием — несовместим в принципе. Нет же, все бесполезно. Твердолобые как стояли на своем, так и стоят (<http://www.liveinternet.ru/tags/>).

При субстантивации формирование производных концептов осуществляется на основе действия когнитивного механизма конкретизации, но сопровождается «сужением содержания исходных концептов, которое осуществляется посредством выделения их специфических характеристик» [11. С. 152]. В содержании исходного концепта «чернокожий» выделяется характеристика «имеющий темный или черный цвет кожи», которая наследуется производным концептом в процессе концептуальной деривации и служит основой для появления такой характеристики, как «человек, оцениваемый по особенностям внешности»:

На козлах дрожал от страха чернокожий (События недели, № 1(135), 1.01.14).

Таким образом, в современном языкознании существует несколько подходов к изучению прилагательных-композиций. Ономазиологический подход сочетает в себе особенности лингвального и когнитивного подходов и уверенно занимает ведущее место при структурно-семантическом анализе композиций. Весьма перспективной нам представляется фреймовая классификация сложных адъективов, которая позволяет рассматривать деривационные единицы как иерархически организованные структуры и дает возможность проследить корреляции между базовым и производным словом. Полагаем, что наше дальнейшее исследование будет посвящено выявлению концептуальных особенностей и определению деривационного потенциала сложных имен прилагательных.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Абросимова Л.С.* Теоретико-методологические установки когнитивного подхода к изучению словообразования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2014. Вып. 2. С. 7—14.
- [2] *Бенвенист Э.* Общая лингвистика / пер. с франц. Ю.Н. Караулова и др. М.: Прогресс, 1974. 447 с.
- [3] *Болдырев Н.Н.* Оценочная метареферентация: проблемы изучения и описания / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка: сб. науч. тр. М.: Ин-т языкознания РАН;

- Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. Вып. 5. Исследование познавательных процессов в языке. С. 43—51.
- [4] *Евсеева И.В.* Концептуализация опыта человека посредством деривационных единиц // Вестник Кемеровского госуд. университета. Вып. № 4. 2011. С. 161—167.
- [5] *Евсеева И.В.* Фреймовая организация комплексных единиц словообразовательной системы // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. № 16. Т. 4. С. 163—170.
- [6] *Евсеева И.В.* Лексико-словообразовательное гнездо с вершиной именем соматического объекта: фреймовое устройство // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. № 1 (22). С. 33—41.
- [7] *Казак М.Ю.* Интегративная теория словообразовательного гнезда: грамматическое моделирование, квантитативные аспекты; потенциал; прогнозирование: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Белгород, 2004. 39 с.
- [8] *Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац. М.: МГУ, 1996. 245 с.
- [9] *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения: роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
- [10] *Минский М.* Фреймы для представления знаний / пер. с англ. О.Н. Гринбаума. М.: Энергия, 1979. 151 с.
- [11] *Резниченко Л.В.* Концептуальная деривация как основа формирования значений субстантивированных имен прилагательных // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2012. Т. 1: Филология. № 2. С. 146—154.
- [12] *Dokulil M.* Tvoreni slov v ceštine. I. Teorie odvozování slov / M. Dokulil. Praha: CAV, 1962. 263 s.

STRUCTURAL FEATURES OF COMPOSITE ADJECTIVES

L.V. Sosnina

Donetsk State National University
Artyom str., 58, Donetsk, 83048

Complex units of word-formation system within the framework of cognitive linguistics are examined here. There are different scientific approaches to description and structural organization of complex adjectives. Onomasiological method should be used to define the connection between basic word-combination and derivatives. Complex adjectives are studied in a way suggesting by the theory of composite-building. We have described them as univerbalisation composites and quasi-composites. On the other hand, cognitive direction considers derivational units as framing type conceptual structures. The word-formation system is a result of complex units interaction, there have been mentioned derivational categories, derivational types and derivational nests. Derivational type is supposed to be a language category being used as a way of world cognition modelling. The derivational nests play organizing and system-generating roles as well. They are considered as derivatives combination with structural and semantic relations. This paper also analyses conceptual derivation as basic point of adjectives substantivation. All scientific methods described here have a general point in determining the correlations between basic word and derivatives.

Key words: derivation, composites, frame, slot, univerbalisation, cognitive approach, onomasiological model

REFERENCES

- [1] Abrosimova L.S. Teoretiko-metodologicheskie ustanovki kognitivnogo podhoda k izucheniju slovoobrazovanija [Theoretical and methodological aims of cognitive approach to word-formation studying] *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I.Kanta* [Baltic Federal University Bulletin], 2014, no. 2, pp. 7–14.
- [2] Benvenist Je. *Obshhaja lingvistika* / Je. Benvenist; [per. s franc. Ju.N. Karaulova i dr.]. [General Linguistics. Translation from French by J. Karaulov] Moscow, Progress Publ., 1974. 447 p.
- [3] Boldyrev N.N. Ocenoch'naja metareprezentacija: problemy izuchenija i opisaniya/[Estimating metarepresentation: studying and description problems] *Kognitivnye issledovanija jazyka: sb. nauch. tr* [Proc. Language Cognitive Researches]. Moscow, In-t jazykoznanija RAN Publ., Tambov, Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina Publ., 2009, no 5, pp. 43–51.
- [4] Evseeva I.V. Konceptualizacija opyta cheloveka posredstvom derivacionnyh edinic [Conceptualizing of human's experience through derivational units]. *Vestnik Kemerovskogo gosud. universiteta* [Kemerovo State University Bulletin], 2011, no. 4, pp. 161–167.
- [5] Evseeva I.V. Frejmovaja organizacija kompleksnyh edinic slovoobrazovatel'noj sistemy [The frame organisation of word-formation system's complex units]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Irkutsk State Linguistics University Bulletin], 2011, no. 16, v. 4, pp. 163–170.
- [6] Evseeva I.V. Leksiko-slovoobrazovatel'noe gnezdo s vershinoj imenom somaticheskogo objekta: frejmovoe ustrojstvo [Lexico-derivational nest with the top — the name of somatic object: framing unit]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Irkutsk State Linguistics University Bulletin], 2013, no. 1 (22), pp. 33–41.
- [7] Kazak M.Ju. Integrativnaja teorija slovoobrazovatel'nogo gnezda: grammaticheskoe modelirovanie, kvantitativne aspekty; potencial; prognozirovanie. Avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk [Integrative theory of word-formation nest: grammar modelling, quantitative aspect; potential; prediction. Dr.phil. sci. diss]. Belgorod, 2004. 39 p.
- [8] Kubrjakova E.S. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov* / E.S. Kubrjakova, V.Z. Dem'jankov, Ju.G. Pankrac. [Short dictionary of cognitive terms] Moscow, MGU Publ., 1996. 245 p.
- [9] Kubrjakova E.S. *Jazyk i znanie: na puti poluchenija znaniy o jazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zrenija: rol' jazyka v poznanii mira* [Language and knowledge: the way of language investigation: parts of speech in cognitive aspect: language role in world cognition]. Moscow, Jazyki slavjanskoj kul'tury Publ., 2004. 560 p.
- [10] Minskij M. *Frejmy dlja predstavlenija znaniy* / M. Minskij ; [per. s angl. O. N. Grinbauma]. [A framework for representing knowledge]. Moscow, Energija Publ., 1979. 151 p.
- [11] Reznichenko L.V. Konceptual'naja derivacija kak osnova formirovanija znachenij substantivirovannyh imen prilagatel'nyh [Concept derivation as basis for substantive adjectives meaning formation] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo un-ta im.A.S.Pushkina. Leningrad State University Bulletin*, 2012, no. 2; *Philology*, no. 1, pp. 146–154.
- [12] Dokulil M. *Tvoreni slov v ceštine. I. Teorie odvozovani slov* / M. Dokulil. Praha : CAV, 1962. 263 p.

УСИЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ: ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ МОМЕНТЫ

Чо Ын Ен

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье проанализировано около 150 деловых писем внутрироссийской официальной переписки. Отмечается, что единство жанра делового письма поддерживается за счет стандартизированного использования его традиционных структурных элементов, касающихся зачина и концовки (каркаса) делового письма. Однако основная, содержательная часть письма, его текст остаются стандартными только на уровне общей структуры (констатирующая часть и сообщение новой информации); стилистика, лексика и синтаксис подвергаются трансформации. Изменения связаны с усилением в деловой переписке личностного начала автора письма.

Ключевые слова: официально-деловой стиль, деловое письмо, зачин, концовка, составитель письма, автор письма

Общение — важнейшая часть деятельности человека. Коммуникативная функция — та функция, для исполнения которой изначально, в древности, возник язык. Со временем расширялись сферы использования языка, и, наконец, со становлением государства, на высокой ступени развития общества, когда возникла деловая сфера жизни, появился и официально-деловой стиль. Организация общения в деловой сфере затруднена многими факторами, среди которых и отсутствие личного знакомства между субъектами общения, и невозможность в большинстве случаев устного общения, и необходимость для каждого из субъектов достичь собственной цели, иногда не совпадающей с целью партнера по общению. Все это обусловило выделение в пределах официально-делового стиля жанра делового письма, призванного обеспечить коммуникацию между субъектами в деловой сфере. Универсальным средством создания делового письма стала стандартизированность, выражаемая в наличии устойчивых языковых формул, из которых и формируется, складывается письмо. Понятие автора стало неактуальным, субъект, создающий текст из готовых выражений, начал восприниматься как составитель письма. Одним из положительных моментов при этом стало также то, что составитель, действующий по стандарту, мог допустить меньше нарушений литературных норм. Для него стало необязательным владение в совершенстве русским литературным языком в его письменной разновидности.

На рубеже XX—XXI вв. в официально-деловом стиле русского языка произошли значительные трансформации, обусловленные изменениями в политической и экономической жизни страны, расширением сферы использования официаль-

но-делового стиля за счет коммерческой сферы, увеличением коммуникативных ситуаций делового общения. Изменения коснулись и жанровой системы стиля, и его языка в частности, «более свободным с точки зрения используемой лексики, экспрессивных средств языка становится язык и стиль деловых писем, большое значение придается убеждающей, воздействующей силе делового послания» [7. С. 376]. Ушла в прошлое нейтральность данного стиля, строгая стандартизированность лексики и синтаксических конструкций. Сегодня пришло время оценить произошедшие изменения и увидеть, были ли они данью времени или прочно закрепились в языке.

Исследованием современного русского делового письма занимаются О.А. Агаркова [1], А.А. Акишина [2], Т.Н. Астафурова [3], М.И. Басаков [4], О.А. Безнаева [5], Г.А. Боброва [6] и другие лингвисты. Однако вопрос о стилистических изменениях в деловой переписке, их причинах и значении для стилистической системы русского языка только начал подниматься учеными (Н.А. Карабань [9], А.В. Михайловой [11], Н.П. Филатовой [12] и др.).

Цель данной статьи — описать изменения в системе современного делового письма, оценить их зависимость от усиления личностного начала составителя (автора) письма и отражение данного явления в языке, в частности в синтаксисе письма.

Исследование проводится на материале 150 деловых писем разных субжанров (предложение, уведомление, запрос, ответ, благодарность, извинение, приглашение, претензия, напоминание, отказ и др.) нескольких российских фирм. Письма предназначены для переписки с другими российскими фирмами (компаниями).

Для делового письма в соответствии с традициями создания любого текста характерна трехчастная композиция: вводная часть (зачин), основная часть (текст) и концовка. Наиболее стандартизированными элементами являются зачин и концовка делового письма, оформление которых закреплено и многолетними традициями, и государственными стандартами [8]. Зачин включает сведения об адресанте и адресате, место и дату написания письма, его индекс, заголовок и обращение. Концовка состоит из стандартных этикетных фраз, подписи составителя, указания исполнителя. Обращение и заключительная этикетная фраза составляют так называемую этикетную рамку делового письма, поэтому они должны сочетаться, быть выстроены в одном стиле.

Наш анализ показывает, что сегодня в сфере делового письма наблюдаются изменения, выражающиеся в снижении степени его стандартизованности. Остается клишированная рамка (обрамление, зачин и концовка) делового письма. Основная же часть, несущая адресату важную информацию, становится все более личностно окрашенной. За счет устойчивых выражений и клише она по-прежнему имеет стандартный внешний вид, однако более внимательный анализ показывает, что деловая часть письма выходит за стилистические рамки официально-делового стиля, сближаясь и с публицистическим, и с обиходно-бытовым, а иногда даже с художественным стилями.

Рассмотрим данные явления на примере.

Общественная организация «Общественный Экологический Совет города Сочи»

www.ecologisochi.ru
Тел./факс: +7 (862) 264-55-74
Тел. моб. +7(918) 405-56-13



354000, Краснодарский край,
г. Сочи, ул. Конституции, д. 18,
офис 623
ОГРН 1072300007108

Исх. № 28 от 29.06.2015 г.

Временно исполняющему
обязанности главы администрации
(губернатора) Краснодарского края
Кондратьеву В.И.

Уважаемый Вениамин Иванович!

Экологический Совет г. Сочи благодарен Вам за оперативность принятия решений по ЧС в г. Сочи с целью ликвидации последствий ливня. В сто крат было бы меньше затрат, если бы в свое время наши ответственные лица прислушались к предположениям ученых экологов — к разработанной программе экологической безопасности г. Сочи еще в 2006 году. То, что произошло 25 июня 2015 г. — это лишь «цветочки». Впереди нас ждут смерчи, когда в одночасье выпадает миллионы м³ воды на одну или две реки. Вал воды высотой до 10 м сносит все на своем пути. Период выхода смерчей с моря на сушу — это конец июля и весь август. И смерчи у нас выпадают не раз в сто лет, а каждый год с разной интенсивностью.

Что надо сделать с учетом сложившейся ситуации?

Наши предложения:

1. Создание оперативного стратегического штаба при Губернаторе края. В состав должны войти как исполнители административных органов, так и ученые гидрологи, экологи, биологи, геологи.
2. Провести срочную инвентаризацию состояния естественных и искусственных гидросистем.
3. Разработать план мониторинга особо уязвимых мест при ЧС.
4. Организовать подготовку специалистов из лиц гражданского населения согласно мест дислокации — как основа оперативного действия специалистов ЧС.
5. Очистить реки, ручьи от естественных и искусственных преград до ширины водохранных зон.
6. Подготовить смету затрат на проведение ЧС, утвердить, получить финансирование работ по ЧС.

С уважением к Вам,
Председатель Правления
ОО «Общественный Экологический
Совет города Сочи»,
канд. с.-х. наук

В.И. Остапук

Исп. Якубова К.С. (862)264-55-74

Анализируемый текст представляет собой весьма интересный пример письма-предложения. С одной стороны, перед нами — традиционное деловое письмо с соответствующей требованиями деловой переписки атрибутикой:

- точное указание адресанта и адресата;
- указание номера и даты написания письма;
- стандартная структура основной части (констатирующая часть и сами предложения);
- терминологическая лексика: «места дислокации», «оперативность принятия решений»;
- стандартная концовка (полная информация об авторе, сигнатура, указание исполнителя);
- наличие стандартных формул вежливости («уважаемый», «с уважением») и т.п.

С другой стороны, можно увидеть, что данные устойчивые элементы письма в основном касаются его рамки, каркаса. Основная же часть письма содержит элементы, нарушающие его стилистическую целостность: разговорная лексика, эмоционально окрашенные выражения, образные средства языка и т.п.

К синтаксическим средствам, обеспечивающим убедительную силу письма, по нашему мнению, относятся:

- использование предложения с дополнением «нас», передающее нагнетание эмоционального градуса ситуации: «Впереди нас ждут смерчи, когда в одночасье выпадает миллионы м³ воды на одну или две реки». Автор стремится объединить себя и адресата, обозначить как единый субъект;
- вопросно-ответная форма как попытка внести в письмо элементы диалогичности. Автор задает вопрос: «Что надо сделать с учетом сложившейся ситуации?», а затем отвечает на него перечнем предложений;
- инфинитивные предложения, объединенные в нумерованный список.

В рассмотренном письме-предложении сочетаются элементы официально-делового и публицистического стиля, что выражается, помимо синтаксических конструкций, в лексических особенностях, использовании разговорной лексики: «в одночасье», «не раз в сто лет», метафоры: «это лишь “цветочки”», гиперболы: «Вал воды высотой до 10 м сносит всё на своём пути» и других языковых средств, выбивающихся из стилистического строя делового письма.

Несмотря на нарушение многих норм составления делового письма, нельзя отрицать, что перед нами текст именно этого жанра (цель автора — экологической организации — получить заказ), однако значительно трансформированный и отражающий личностные особенности, а также высокую эмоциональность составителя, выступающего здесь уже как автор.

Языковая личность испытывает потребность в самовыражении и в официально-деловой сфере общения, а необходимость оказывать влияние на адресата побуждает адресанта прибегать к стилистическим, языковым и психологическим уловкам, находящим свое отражение в системе выбираемых языковых средств.

Составитель делового письма снова становится его автором. У данного явления есть и положительные, и отрицательные стороны. Отрицательный момент — это потенциальная возможность затруднения общения, так как воспринимающая

сторона привыкла (это стандарт) вообще не читать деловые письма, а просматривать их, выделяя важную фактическую информацию. Теперь же, чтобы понять намерения адресанта, необходимо полностью воспринять основной текст письма. Обработка корреспонденции начинает занимать больше времени. Еще один отрицательный момент — появление в текстах деловых писем большего количества разнообразных ошибок, так как общий языковой уровень нашего современника не позволяет ему свободно и литературно правильно выражать свои мысли на русском языке. Как отрицательное явление может быть расценено также и разрушение традиций делового письма, формировавшихся в течение столетий.

Среди положительных моментов — расширение сферы личностного общения, установление более тесных психологических контактов между коммуникантами, что очень важно в современных условиях, когда все более распространяется общение в парадигме «человек — машина» и становится более затруднительным взаимодействие в парадигме «человек — человек». Может быть, психологические особенности языковой личности таковы, что исключить полностью личностный фактор из какого бы то ни было общения невозможно? В таком случае наблюдаемые нами процессы закономерны и отражают внутренние потребности любого говорящего и пишущего на данном языке.

Привнесение в деловое письмо личностного начала автора не могло не отразиться на правильности языка письма. Личностное начало, выступающее как положительный момент создания деловой корреспонденции, если речь идет о содержании письма, выражении автором своих интенций, стремлении привлечь внимание адресата быть вежливым и максимально эффективно организовать коммуникацию, становится отрицательным моментом с точки зрения соблюдения в письме норм и правил русского литературного языка. Высокая степень стандартизованности, отсутствие отступлений от формул делового общения обеспечивали ранее правильность письма и отсутствие в нем речевых, грамматических и стилистических неточностей. В лично окрашенном письме отмечаются разнообразные недочеты: стилистические, лексические, грамматические и логические ошибки.

Первой по частоте грамматической ошибкой является употребление предлога «согласно» с родительным падежом вместо дательного: «согласно мест дислокации», «Согласно Постановления Правительства РФ...» и т.д. Правильное построение словосочетания с предлогом «согласно» — камень преткновения для многих говорящих сегодня на русском языке. Ошибки подобного рода можно обнаружить не только в текстах официально-делового стиля, но здесь они встречаются более часто, так как создаваемая конструкция имеет официальный оттенок. Ошибки в употреблении данной словоформы указывают на низкий культурно-речевой уровень языковой личности, на ее слабое владение литературными нормами.

Классическая лексическая ошибка в текстах официально-делового стиля — неразличение паронимов «представить» и «предоставить». М.Н. Крылова излагает требования к использованию данных слов следующим образом: «Одно из основных требований к современной звучащей и письменной речи — требование точности... Надо различать слова “представить” (предъявить) и “предоставить” (дать в пользование). Мы путаем эти слова, так как они действительно похожи —

однокоренные, отличающиеся одним только звуком; их еще называют паронимами. Но ведь по значению они отличаются! Запомните: представить документы, отчет — предоставить информацию, слово, отпуск» [10. С. 30]. В текстах анализируемых писем находим неточное употребление: «В ответ на требование № 18-21/2422 от 20 октября 2014 г. ООО «ВИОТИ» предоставляет следующие документы...», «Просим Вас в кратчайшие сроки представить информацию, касающуюся проведения Недели сельского хозяйства» и т.п.

Также в анализируемом языковом материале нами неоднократно было отмечено нарушение параллельности списка, выражающееся в употреблении автором письма предложений с различными синтаксическими конструкциями в пределах одного списка (нумерованного или маркированного). Как правило, выбивается из списка только один элемент (один номер списка в приведенном выше примере).

В современных деловых письмах создаются и активно используются синтаксические модели, потенциально применимые к максимальному количеству жизненных ситуаций. При этом языковая личность отдает предпочтение таким синтаксическим конструкциям, которые способствуют оказанию воздействия на адресата. Это определенно-личные предложения, инфинитивные предложения, вопросно-ответные конструкции. Синтаксис делового письма подчиняется целям и задачам, которые ставит перед собой языковая личность адресанта письма, и живо отражает эмоциональный настрой автора письма, его отношение к адресату, его явные и скрытые интенции.

Итак, изменения, наблюдаемые в стилистике, лексическом составе и синтаксических конструкциях делового письма как жанра официально-делового стиля, отражают тенденцию к взаимопроникновению стилей современного русского языка, стиранию стилистических границ, привнесению в любой текст, независимо от его стилистической принадлежности, личностного начала автора.

Лицо, создающее деловое письмо, именовавшееся ранее составителем, сегодня все чаще выступает как автор письма, и мы считаем, что такое его наименование во многих случаях обоснованно. Оценивать данное явление однозначно отрицательно, по нашему мнению, не стоит. Если не нарушаются общие коммуникативные требования к деловой корреспонденции, успешно достигается цель служебного контакта, соблюдаются литературные нормы, то привнесение личностного начала в деловой текст можно оценить как проявление свойственного языковой личности желания быть оригинальным, эмоциональным в общении.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азаркова О.А., Пахомова А.П.* Прагматические аспекты реализации категории вежливости в информационном письме // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 11 (172). С. 78—82.
- [2] *Акишина А.А., Формановская Н.И.* Этикет русского письма: учеб. пособие. М.: Русский язык, 1989. 181 с.
- [3] *Астафурова Т.Н.* Прагмалингвистический аспект деловой коммуникации // Языковая личность: проблемы значения и смысла: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Сентенберг, В.И. Карасика. Волгоград: Перемена, 1994. С. 90—101.

- [4] *Басаков М.И.* Как правильно подготовить и оформить деловое письмо: учебно-практическое пособие. М.: Дашков и К°, 2005. 112 с.
- [5] *Безнаева О.А.* Адресат делового письма как фактор повышения эффективности представления информации // Альманах современной науки и образования. 2011. № 7. С. 152—154.
- [6] *Боброва Г.А.* «Без грамматической ошибки я русской речи не люблю...»: проблема языковой нормы в современном документе // Вестник Омского университета. 2015. № 2 (76). С. 178—184.
- [7] *Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю.* Русский язык культура речи: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 544 с.
- [8] ГОСТ Р 6.30-2003 Унифицированные системы документации. Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов // Гарант. Информационно-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/185891/>. 04.10.2015.
- [9] *Карабань Н.А.* Взаимодействие категории вежливости с другими коммуникативными категориями (на материале деловых писем) // Грани познания. 2009. № 1 (2). С. 29—32.
- [10] *Крылова М.Н.* Уголок русского языка: методическое пособие. М.: Директ-Медиа, 2014. 104 с.
- [11] *Михайлова А.В.* Инновации в официально-деловом стиле русского языка новейшего периода (на материале жанров договора и письма-предложения): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2003. 20 с.
- [12] *Филатова Н.П.* Образно-выразительные средства в тексте современного делового письма // Наука и общество. 2012. № 1. С. 223—225.

STRENGTHENING PERSONAL POSITION IN MODERN RUSSIAN BUSINESS CORRESPONDENCE: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

Cho Eun Yeong

The Chair of the Russian language and Methods of Its Teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyzes about 150 business letters of correspondence between Russian business partners. We note that the unity of business writing genre is supported at the expense of traditional use of standardized structural elements relating to introductions and endings business letter. However, the basic, informative part of the letter, the text of the remain standard only at the level of general structure (ascertaining part and new information); the style of the same vocabulary and syntax is transformed. Changes are associated with the strengthening of position of the author in business correspondence.

Key words: official style, business letter, beginning, ending, compiler of the letter, author of the letter

REFERENCES

- [1] Agarkova O.A., Pahomova A.P. Pragmaticeskije aspekty realizacii kategorii vezhlivosti v informacionnom pisme [Pragmatic Aspects of Politeness in Information Letter] // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 11 (172). S. 78—82].
- [2] Akishina A.A., Formanovskaja N.I. Jetiket russkogo pis'ma [Etiquette of a Russian Letter]: Uchebnoe posobie. M.: Russkij jazyk, 1989. 181 s.
- [3] Astafurova T.N. Pragmalingvisticheskij aspekt delovoj kommunikacii [Pragmatic and Linguistic Aspect of Official Communication] // Jazykovaja lichnost: problemy znachenija i smysla: Sb. nauch. tr. / Pod red. I.V. Sentenberg, V.I. Karasika. Volgograd: Peremena, 1994. S. 90—101.
- [4] Basakov M.I. Kak pravilno podgotovit i oformit delovoe pismo [How to Correctly Prepare and Write an Official Letter]: Uchebno-prakticheskoe posobie. M.: Dashkov i K°, 2005. 112 s.].
- [5] Beznaeva O.A. Adresat delovogo pisma kak faktor povyshenija jeffektivnosti predstavlenija informacii [An Addressee of an Official Letter as a Factor of Effective Presentation of Information] // Almanah sovremennoj nauki i obrazovanija. 2011. № 7. S. 152—154].
- [6] Bobrova G.A. «Bez grammaticheskoj oshibki ja russkoj rechi ne ljublju...»: problema jazykovoj normy v sovremennom dokumente [I Don't Like a Russian Speech Without a Grammar Mistake: Problem of Norms in a Modern Document] // Vestnik Omskogo universiteta. 2015. № 2 (76). S. 178—184].
- [7] Vvedenskaja L.A., Pavlova L.G., Kashaeva E.Ju. Russkij jazyk kultura rechi [Russian Language and Speech Culture]: Uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2001. 544 s.
- [8] GOST R 6.30-2003 Unificirovannye sistemy dokumentacii. Unificirovannaja sistema organizacionno-rasporjaditel'noj dokumentacii. Trebovanija k oformleniju dokumentov [Elektronnyj resurs] // Garant. Informacionno-pravovoj portal [Sajt]: <http://base.garant.ru/185891/>. 04.10.2015.
- [9] Karaban N.A. Vzaimodejstvie kategorii vezhlivosti s drugimi kommunikativnymi kategorijami (na materiale delovyh pisem) [Correlation of Politeness and Communicative Categories (on the material of official letters)] // Grani poznanija. 2009. № 1 (2). S. 29—32.
- [10] Krylova M.N. Ugolok russkogo jazyka [Russian Language Classroom]: Metodicheskoe posobie. M.: Direkt-Media, 2014. 104 s.
- [11] Mihajlova A.V. Innovacii v oficialno-delovom stile russkogo jazyka novejshego perioda (na materiale zhanrov dogovora i pisma-predlozhenija): Avtoreferat diss. ... kand. filol. nauk [Innovations in Modern Official Russian (on the Material of Contracts and Offers)]: 10.02.01. Voronezh, 2003. 20 s.].
- [12] Filatova N.P. Obrazno-vyrazitelnye sredstva v tekste sovremennogo delovogo pisma [Figurative Means in the Text of a Modern Official Letter] // Nauka i obshestvo. 2012. № 1. C. 223—225].

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МАКРОТОПОНИМОВ ЧИЛИ

Е.С. Бобылева

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, к. 2, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме взаимодействия языка и культуры. Содержится лингвокультурологический анализ макротопонимов Чили, рассмотрены особенности их образования и этимологии. Предлагается классификация чилийских географических названий. В статье обосновывается роль изучения топонимов для лингвистики, истории и общества в целом. Лингвокультурологический анализ чилийских макротопонимов показал, что большинство из них имеют индейское происхождение. Их можно разделить на фитотопонимы, зоотопонимы, топонимы, связанные с природными условиями, образом жизни, религией, географией и геологией. Чилийские географические названия, появившиеся после открытия Америки европейцами, связаны с историческими событиями, выдающимися личностями и первооткрывателями.

Ключевые слова: макротопонимы Чили, индейские макротопонимы, классификация макротопонимов, лингвокультурология, этимология, топонимия

В современной лингвистике одним из наиболее актуальных вопросов является взаимосвязь культуры и языка, исследованием которого занимается лингвокультурология. В.В. Красных определяет лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанную с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально лингвального комплекса» [1. С. 12].

Географические названия (топонимы) отражают особенности языковой картины мира социума и передают важную информацию об историческом прошлом народов, о культуре, являются источником для исследования истории языка.

Начиная исследование географических названий Чили, нельзя не обратить внимания на макротопонимы этой страны. Макротопонимы — это названия круп-

ных физико-географических объектов, как правило, имеющих широкую известность и сферу употребления.

Чили делится на 15 областей и 54 провинции. Области имеют как название, так и номер, записываемый римскими цифрами (например, la VI Región — шестой регион). Изначально эти номера присваивались в направлении с севера на юг, однако с введением двух новых областей порядок сбился. Анализ текстов чилийских газет *La Tercera*, *El Mercurio* показал, что чаще используется именно номер, а не название, за исключением Столичной области (Región Metropolitana de Santiago) для которой типично сокращение RM.

Наиболее древние макротопонимы Чили имеют индейское происхождение. На территории современной Чили проживали коренные индейские народы: на севере — атакаменьо, дигиты, аймара, уру; в центральной части — пикунче, мапуче, уильче, пеуэнче, известные под общим именем «мапуче» или «арауканы»; и на юге — чонос, она, яганы, алакалуфы и теуэльче [3. С. 12]. Коренное население давало названия территориям, отмечая особенности географического ландшафта, природных явлений, обитающих вблизи животных или птиц. Основываясь на данных чилийских лексикографических изданий [7], в данной группе, на наш взгляд, можно выделить несколько типов топонимов. Первый тип — это фитотопонимы.

Так, название одноименной столицы региона Ранкагуа (Rancagua) на языке кечуа означает «место, где есть тростник» или «тростниковые заросли». Индейцы использовали тростник для покрытия крыш своих хижин.

Название города Темуко (Temuco) происходит от дерева *temu*, используемого индейцами мапуче в лечебных целях.

Существует многочисленная группа зоотопонимов (топонимов, образованных от названия животного или птицы). Название провинции Каутин (Cautín) на языке мапуче образовано от двух основ *saque* «дикая утка», и *ten* «множество».

Название провинции Чилоэ (Chiloé) на языке мапундунгун означает «остров чаек» или «остров крачек». Крачки, чайки — постоянные обитатели острова Чилоэ [7. С. 56—58].

Название первого региона Тарапака (Tarapacá) происходит из языка аймара: *taqa* означает «группа», *paqa* — «ястреб». Провинция Паринакотата (Pariacota) также происходит из языка аймара, переводится как «лагуна фламинго».

Следует отметить, что мы не можем узнать наверняка, пользовались ли индейцы до прихода европейцев какими-либо картами территорий, на которых проживали. Пока наука не открыла письменных источников, карт с указанием географических наименований на языке коренных народов. Поэтому многие названия были записаны со слов и на слух европейцами, которые были далеки от лингвистики, что отразилось в ряде искажений при записи услышанных слов. Следует упомянуть название провинции Кольчагуа (Colchagua) — на языке мапуче «место, где обитает священная птица *Huala*», которую почитают обитающие здесь племена [1. С. 69].

К следующей группе относятся топонимы, которые связаны с религией. Название города и одноименной провинции Токопилья (Tocopilla) состоит из двух

основ, первая происходит из языка кечуа, вторая — из языка мапундунгун. Макротопоним переводится как «уголок дьявола». Местные жители часто называют «уголком дьявола» всю провинцию за ветхие здания, бедность и грязь.

Название города и одноименной провинции Мелипилля (Melipilla) с языка мапундунгун переводится как «четыре священных духа».

Отдельную группу представляют макротопонимы, названия которых связаны с бытом, образом жизни индейских племен. Как отмечают чилийские исследователи, название провинции Икике (Iquique) происходит из языка аймара, означает «сон» и «спокойствие», ассоциируется с картиной спокойной деревенской жизни. Перепады высот в этой местности были причиной появления сонного состояния у местных жителей.

Название города и одноименной провинции Коиаике (Coihaique) состоит из двух частей. На языке туэльче *koí* означает «лагуна», *áiike*, «стоянка», «место, где живут».

Провинция Майпо (Maipo) находится в Столичной области. В переводе с языка мапундунгун означает «возделанная земля».

Можно выделить ряд макротопонимов, названия которых связаны с климатом и погодными условиями.

Талька (Talca) на языке мапундунгун означает «гром». Местные жители называли этот регион зона грома.

Название области Мауле (Maule) происходит из языка мапуче, состоит из двух частей: *mau* — «низина» и *lep* «дождливый», что означает «дождливая долина».

Нередко географические названия обусловлены геологией и географией.

В настоящее время существует несколько теорий, объясняющих красивое и необычное название города и одноименной области Антофагаста (Antofagasta). Одна из них говорит о том, что оно получилось в результате слияния *anto*, что на языке канкан означает «великий», *faya* — «соленое озеро» и *gasta* «город», т.е. если рассматривать название области с точки зрения перевода с языка канкан, то получится «Великий город соленого озера». Однако существует и другая версия происхождения названия. Она говорит о том, что слово пришло из языка кечуа, на котором *anta* означает «медь», а *ракау* «прятать». Таким образом, макротопоним переводится как «тот, кто прячет медь», «хранилище меди». В прошлом Антофагаста была известна как наиболее важный порт, через который осуществлялся экспорт меди из Чили. По другой теории *Antofagasti* на языке чанго означает «Солнечные ворота». Так индейцы чанго называли Национальный природный памятник Ла-Портада, ставший символом чилийского курорта [6. С. 15].

Происхождение названия города и одноименной провинции Кокимбо (Coquimbo) долгое время оспаривалось. Некоторые исследователи установили, что термин происходит от слова *Coquimbu* на языке одного из индейских племен означает «место спокойных вод», что отражает спокойствие бухты.

На языке мапуче город и одноименная провинция Курико (Curicó) означает «черная вода».

Город и провинция Льякиуэ (Llanquihue) входит в состав области Лос-Лагос. На языке мапуче макротопоним означает «затонувшее место» [8. С. 205].

Существует группа топонимов, которые указывают на исторические события. Они появились после открытия европейцами новых земель, основания городов или переустройства уже существующих поселений.

Например, Остров Пасхи (Isla de Pascua) — провинция, которая входит в состав области Вальпараисо, получила свое необычное название совсем не случайно. Остров был открыт голландским путешественником Якобом Роггевеном в Пасхальное воскресенье 1722 г. Однако местные жители предпочитают называть остров Rapa Nui (Рапа-Нуи) — название, данное острову полинезийскими китобоями, означает «большой остров» [4. С. 46].

Провинция Последняя надежда (Ultima Esperanza) получила свое название от капитана экспедиции Хуана Фернандеса Ладрильеро, искавшего в 1557 г. западный проход в Магелланов пролив. В то время Магелланов пролив успешно пересекали всего лишь три раза, каждый раз с востока на запад. Ладрильеро стал первым мореплавателем, пересекшим пролив с запада на восток и обратно. Эта задача была не из легких. Ладрильеро долго исследовал Тихоокеанское побережье Южной Америки в надежде найти новый проход в лабиринте многочисленных фьордов. Один фьорд за другим кончался тупиками у ледников или склонов горы. Корабль Ладрильеро нуждался в ремонте, провизия заканчивалась, команда была в плохом физическом и моральном состоянии. Он сделал последнюю попытку и исследованный им пролив получил название Пролив последней надежды.

Своим названием остров Огненная Земля (Tierra del Fuego) обязан экспедиции Фернандо Магеллана. Во время первого кругосветного путешествия в 1520 г., когда мореплаватели проплывали по проливу, соединяющему два океана, перед их взором предстал остров с сотнями огней, зажженных вдоль берега, причем и на суше, и на воде. Поэтому Магеллан назвал эту южную страну Tierra del Fuego — «Земля Огня». По другой версии, он присвоил ей имя Tierra de los Humos — «Земля Дыма», а испанский король Карлос I позже переименовал ее в «Землю Огней», заявив, что «нет дыма без огня» [9. С. 16].

К отдельной группе следует отнести макротопонимы, связанные с историческими личностями, именами первооткрывателей.

В честь Бернардо О'Хиггинса названа чилийская область Либертадор-Хенераль-Бернардо-О'Хиггинс (Libertador General Bernardo O'Higgins).

Бернардо О'Хиггинс Рикельме — революционер, национальный герой Республики Чили, руководитель борьбы за независимость испанских колоний в Южной Америке. О'Хиггинс подписал 1 января 1818 г. Декларацию независимости Чили. Он также осуществил ряд прогрессивных реформ. В Чили его называют «отцом независимости» [10. С. 47—48].

Провинция Хенераль Каррера (General Carrera) связана с именем Хосе Мигель Каррера — чилийского государственного и политического деятеля, генерала, участника борьбы за независимость Чили от испанского господства, республиканца. Каррера — первый президент Республики Чили (1812—1814), осуществил ряд прогрессивных мероприятий, направленных на укрепление в Чили республиканского строя: реорганизовал национальную армию, финансовую систему, ввел в действие первую чилийскую конституцию (1812), образовал сенат, мини-

стерство иностранных дел, открыл национальный институт и публичную библиотеку, начал издание первой чилийской газеты «Аурора» [2. С. 135].

Еще одним примером может быть город и одноименная область Пуэрто Монт (Puerto Montt). Именно благодаря тогдашнему президенту страны Мануэлю Монтту этот город и получил свое название, которое в русском варианте звучит как «Порт Монтта».

Рассмотрим название области Айсен-дель-Хенераль-Карлос-Ибаньес-дель-Кампо (Región Aysen del General Carlos Ibáñez del Campo). Существует несколько вариантов написаний Aysén (принят в Чили), Aisén (испанская традиция). Несколько версий происхождения слова: на языке индейцев чоно achéñ — «распасться, рассыпаться», связь с фьордами — узкими, извилистыми и глубоко врезавшимися в сушу морскими заливами со скалистыми берегами. Другая версия — на языке уильиче — «заключенный», «лишенный свободы», напоминает природные очертания Фьорда Aysén, который внедряется, проникает в сушу узкой полоской. Еще одна версия — на языке коренных народов Патагонии Aónikenk — место обитания южноандских оленей.

Самая популярная среди туристов версия — легенда, которая связана с британскими мореплавателями. Капитан Роберт Фитц Рой на борту Beagle вместе с Чарльзом Дарвином исследовал побережье этой зоны. Он нарисовал несколько подробных карт и, чтобы обозначить место, где заканчивается лед, написал два английских слова iceend. Теория получила широкое распространение, но есть более ранние упоминания Aysén, которые датируются 1763 г.

Вторая часть названия области связана с именем Карлоса Ибаньеса дель Кампо — чилийского военного и государственного деятеля, президента Чили в течение двух сроков.

Провинция Капитан Прат (Capitán Prat) названа в честь капитана корвета «Esmeralda» Артура Прата, совершившего подвиг, граничащий с безрассудством. С двумя матросами Артуро Прат погиб в рукопашном бою. Чилийский корвет утонул. Всего в этом бою чилийцы потеряли 135 человек погибшими, 62 ранеными против одного погибшего и 7 раненых у перуанцев. Несмотря на потерю «Эсмеральды» при Икике, 21 мая празднуется в Чили как День морской славы (El Día de las Glorias Navales).

Таким образом, топоосновой для многих макротопонимов Чили послужили слова из индейских языков. Названия некоторых из них были искажены из-за отсутствия письменности. Встречаются переводные названия. Наиболее древние чилийские макротопонимы можно разделить на группы: фитотопонимы, зоотопонимы, топонимы, связанные с природными условиями, образом жизни, религией, географией и геологией. Топонимы, появившиеся после открытия Америки европейцами, связаны с историческими событиями, личностями и первооткрывателями.

Макротопонимы представляют собой интересный объект исследования, так как они содержат важную культурную и историческую информацию, они неразрывно связаны со страноведческим аспектом и языковой картиной мира носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. 284 с.
- [2] *Armengol Valenzuela P.* (1918). Glosario etimológico de Nombres de Hombre, Animales, Plantas, Ríos y Lugares, y de Vocablos incorporados en el Lenguaje Vulgar, aborígenes de Chile, y de algún otro país americano. Vol. I y II. Santiago: Imprenta Universitaria. 483 p.
- [3] *Barros Arana Diego* (2000). Historia General de Chile. SantiagodeChile, Editorial Universitaria. Volumen VIII. 380 p.
- [4] *Bengoa José* (2000). Historia del pueblo mapuche: Siglos XIX y XX (Seventh ed.). LOM ediciones. 423 p.
- [5] *Englert Sebastián* (1938). Diccionario Rapanui-Español. Santiago: Universidad de Chile. 139 p.
- [6] *Latorre Guillermo* (1997). Tendencias generales en la toponimia del Norte Grande de Chile. 16 p.
- [7] *Raïssa Kordic R. y Mario Ferreccio P.* (2014). Topónimos y gentilicios de Chile, DIBAM Centro Barros Arana y editorial Catalonia. 350 p.
- [8] *Ramírez Sánchez Carlos* (1988). Toponimia indígena de las provincias de Osorno, Llanquihue y Chiloé. Valdivia: Universidad AustraldeChile. 230 p.
- [9] *Roditi Edouard* (1972). Magellan of the Pacific. London: Faber & Faber. 271 p.
- [10] *Valencia Avaria Luis* (1980). Bernardo O'Higgins, el "buen genio" de América. Santiago: Universitaria. 487 p.

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF MACROTOPONYMS IN CHILE

E.S. Boblyyova

The Chair of Foreign Languages
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

The timeliness of the article refers to a keen interest in the interaction of language and culture in geographical names. The paper provides the linguocultural analysis of macrotoponyms of Chile, features of formation of macrotoponyms and their etymology. Moreover, a classification of geographical names is offered. This article also highlights the role of studying toponyms for linguistics, history and society as a whole. The linguocultural analysis showed the prevalence of Indian backgrounds in macrotoponyms. They can be divided into several groups: fitotoponyms, zootoponyms, toponyms related to environmental conditions, lifestyle, religion, geography and geology. Geographical names appeared after the discovery of America by Europeans are related to historical events, personalities and discoverers. The timeliness of the article refers to a keen interest in the interaction of language and culture.

Key words: macrotoponyms of Chile, the Indian toponyms, classification of macrotoponyms, linguoculture, etymology, toponymy

REFERENCES

- [1] *Krasnykh V.V.* (2002). Etnopsikholingvistika i lingvokulturologiya [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology]. Gnozis. Moscow, 284 p.
- [2] *Armengol Valenzuela P.* (1918). Glosario etimológico de Nombres de Hombre, Animales, Plantas, Ríos y Lugares, y de Vocablos incorporados en el Lenguaje Vulgar, aborígenes de Chile, y de algún otro país americano. Vol. I y II. Santiago: Imprenta Universitaria. 483 p.

- [3] Barros Arana Diego (2000). *Historia General de Chile*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria. Volumen VIII. 380 p.
- [4] Bengoa José (2000). *Historia del pueblo mapuche: Siglos XIX y XX* (Seventh ed.). LOM ediciones. 423 p.
- [5] Englert Sebastián (1938). *Diccionario Rapanui-Español*. Santiago: Universidad de Chile. 139 p.
- [6] Latorre Guillermo (1997). *Tendencias generales en la toponimia del Norte Grande de Chile*. 16 p.
- [7] Raïssa Kordic R. y Mario Ferreccio P. (2014). *Topónimos y gentilicios de Chile*, DIBAM Centro Barros Arana y editorial Catalonia. 350 p.
- [8] Ramírez Sánchez Carlos (1988). *Toponimia indígena de las provincias de Osorno, Llanquihue y Chiloé*. Valdivia: Universidad Austral de Chile. 230 p.
- [9] Roditi Edouard (1972). *Magellan of the Pacific*. London: Faber & Faber. 271 p.
- [10] Valencia Avaria Luis (1980). *Bernardo O'Higgins el "buen genio" de América*. Santiago: Universitaria. 487 p.

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ СЛЕНГА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А.Н. Гамов

Кафедра иностранных языков
Международный славянский институт
ул. Годовикова, 9/25, Москва, Россия, 129085

В статье рассматриваются основные способы формирования лексики сленга в английском языке. В ходе исследования автором была использована обширная исследовательская литература для выявления группы производных слов, образованных морфологическим путем, а именно: посредством аффиксации, представляющей собой способ словообразования путем присоединения аффиксов к корню или основе слова; словосложения — объединения основ двух или более слов в сложное слово; контаминации, сокращения, а также при помощи метода конкатенации, ведущего к приобретению словом сопутствующего значения и расширению семантической цепочки слова. Кроме того, при построении лексики сленга в английском языке немаловажную роль играет заимствование. По этой причине автор приводит основные сведения о национальной истории и языковой ситуации Великобритании, США, Канады, Новой Зеландии и других стран англоговорящего мира с целью выявления общих и отличительных их признаков.

Ключевые слова: морфологический способ образования сленгизмов, конкатенация, семантическое (стилистическое) переосмысление, метафоризация, метонимизация, омонимия, заимствование, семантический сдвиг, энантиосемия

Существует три основных способа образования сленгизмов в английском языке. К первому способу следует отнести морфологию, которая включает в себя такие словообразовательные модели, как словосложение, сокращение, аффиксация, контаминация и т.д. Сленгизмы, образованные морфологическим способом, широко применяются как в нестандартной (неофициальной) речи, так и в рамках правил, установленных нормами литературного языка. Как правило, в области словообразования лексики сленга преобладает способ словосложения. Так, например, слово *blackguard* образовано с помощью словосложения из двух основ *black* и *guard*. Первоначально слово *blackguard* было собирательным существительным и означало ‘низшее звено королевских слуг, отвечавших за кухонную утварь’. Впервые оно было отмечено в лингвистических источниках в XVI в.; в XVII в. стало использоваться в воровском жаргоне в значении ‘преступник; бездомный человек’. В XVIII веке слово *blackguard* перешло в состав сленга в значении ‘негодяй’; ‘преступник’. К середине XIX в. (1830 г.) оно было ассимилировано в литературном языке в переносном значении ‘подлец, мерзавец’. Слово *humbug* также было образовано с помощью сложения основ *hum* и *bug*. В сленг слово *humbug* перешло в 1751 г. и широко использовалось среди студентов в значении ‘ложь, обман’. В это же время (приблизительно 1750 г.) оно становится популярным среди элиты английского общества и широко используется в светском жаргоне. Слово *humbug* в значении ‘враль, обманщик’ впервые было отме-

чено в 1804 г., а в 1821 г. оно впервые встречается в значениях ‘надувательство’; ‘подделка’.

Существует и другой метод образования сленгизмов в английском языке. С помощью сокращения было образовано слово *flog* ‘делать строгий выговор, подвергать телесному наказанию’. По одной версии, слово *flog* происходит из школьного жаргона (XVII в., 1676 г.) и является сокращением от слова *flagellate* в значении ‘бить, ударять, стегать’. По другой версии (по мнению Э. Партриджа), вполне возможно, что слово *flog* является искаженной формой латинского слова *flagellare*. В XIX—XX веках данное слово стало использоваться в литературном языке со значением ‘бить, наказывать’. Во второй половине XIX в. и впоследствии, в XX в. слово *flog* приобрело оттенок военного жаргона в значении ‘распродавать незаконным путем военное имущество’. Современное слово *sosseg* является сокращением от *Assosiation football* — *Assoc*, которое было подвергнуто вторичному сокращению до формы *sos*, а затем превращено с помощью суффикса образования существительных *-eg* в слово *sosseg*, что в итоге и послужило вторичным названием для футбола. Как известно, в Англии вариант *sosseg* более употребителен, чем слово *football*, поскольку второй вариант ассоциируется с американским футболом, который имеет большую популярность в США. Первоначально слово *sosseg* использовалось в спортивном (студенческом) жаргоне и было представлено словом *sосса* (1889 г.), позднее появилось другое слово *socker* (1891 г.), а спустя четыре года данная словоформа была преобразована в слово *sosseg* (1895 г.), которое и используется по настоящее время.

Следует обратить внимание на то, что при формировании лексики сленга в английском языке широко применяется суффиксальный способ, посредством которого было образовано имя прилагательное *gipping* от глагола *to gir* и суффикса прилагательных *-ing*. В качестве коллоквиализма форма глагола *to gir* использовалась в значении ‘to move along with violence or great speed’, что в переводе на русский язык означало ‘передвигаться на большой скорости’. И в этом смысле глагол *to gir* имел прямую связь с продолжением своей глагольной основы, а именно присоединением суффикса прилагательных *-ing*. По прошествии некоторого времени слово *gipping* перешло в сленг со значением ‘великолепный, превосходный’, а в 1826 г. стало употребляться в спортивном жаргоне для обозначения скорости. Другой характерный пример связан со словом *racket*, которое изначально использовалось в воровском жаргоне в значении ‘незаконное, противоправное деяние’ и впервые в этом значении было отмечено в 1812 г. Вслед за этим от слова *racket* было образовано с помощью суффикса *-y* имя прилагательное *rackety* со значением ‘шумный, взволнованный’. В первой половине XIX в. (1827 г.) данное слово перешло в сленг из воровского жаргона.

При формировании лексики сленга в английском языке особое внимание уделяется такому явлению, как контаминация, т.е. возникновение нового слова путем объединения разных по смыслу и содержанию слов и выражений, в результате чего на стыке двух слов происходит усечение середины слова, что в итоге и приводит к появлению новой словообразовательной структуры. В качестве примера мы приводим слово *dumbfound*, которое было образовано с помощью лексических единиц *dumb* и *confound*. Впервые слово *dumbfound* встречается при-

близительно в 1650 г. в воровском жаргоне в значении ‘ошеломить, привести в смущение’. С 1800 г. слово *dumbfound* стало выражать коллоквиальную (разговорную) лексику, и только после 1800 г. оно перешло в состав литературного словаря со схожим значением. Другое слово *flabbergast* также было образовано с помощью двух слов *flably* (*flapper*) и *aghost*. В конце XVIII в. (1772 г.) это слово со значением ‘поражать, изумлять’ перешло в разряд сленга, представив тем самым новую словообразовательную модель сленговой лексики. В то же самое время слово *flabbergast* было занесено в ежегодный реестр неологизмов, источник происхождения которого доподлинно неизвестен. Однако ряд исследователей (в том числе американский лексикограф Р.К. Барнхарт) склонны считать, что данная единица языка имеет диалектное начало, поскольку схожие диалектные формы существуют в регионах Шотландии, например слово шотландского происхождения *flabrigastit*, которое впервые было отмечено в западной лингвистике в начале XIX в. (1800 г.).

Существует иной способ образования сленгизмов в английском языке посредством конкатенации, т.е. приобретения словом сопутствующего значения и расширения семантической цепочки слова. Данный способ также является продуктивным, поскольку слово сохраняет свою словообразовательную структуру в неизменном состоянии, но при этом семантическое звено того или иного слова пополняется новым значением. Рассмотрим несколько примеров. Современное слово *uarn* происходит от древнеанглийского слова *gearn* (приблизительно 1000 г.), исходное значение которого было ‘пряжа, нить шерстяная, льняная, шелковая, хлопчатобумажная’. Слово обычно использовалось в словосочетании *spin a uarn*, что означало ‘прясть пряжу’. В начале XIX в. (1812 г.) словосочетание *spin a uarn* стало употребляться в морском жаргоне в переносном значении ‘длинная история’, а затем ‘приукрашенная фантастическая история’, поскольку моряки, делая нити для канатов и тросов, сопровождали эту рутинную работу различными занимательными историями. К 1860 году указанное словосочетание перешло в состав общей коллоквиальной лексики. Другой пример связан со словом *warm*, которое также происходит от древнеанглийского слова *wearm*. Его исходное и основное значение ‘имеющий высокую температуру, испускающий тепло’. Во второй половине XV в. (1480 г.) слово *warm* использовалось в значении ‘искренний, нежный, чувственный’. Спустя почти 60 лет (1547 г.) оно приобрело противоположное значение ‘раздраженный, сердитый’. Приблизительно в 1570 г. слово *warm* проникло в сленг и стало широко использоваться в значении ‘зажиточный, богатый’, а в 1627 г. стало употребляться в сленге, но уже со значением ‘борьба, сражение’. Впоследствии оно перешло в литературный словарь со значением ‘зажиточный, богатый’, где просуществовало до конца XVIII в. В начале XIX в. (1809 г.) слово *warm* стало применяться в жаргоне офисных работников в переносном значении ‘удобно, хорошо устроенный на работе’; ‘утвердившийся во владении’. Еще один интересный пример связан со словом *flor*, которое существует в английском языке с 1602 г. По всей вероятности, происходит от слова *flap* ‘удар; хлопок’. В 1888 году слово *flor* было использовано в боксерском жаргоне в значении ‘удар; падение’, а в общий сленг оно перешло в 1893 г. в переносном значении ‘провал, неудача’. Приблизительно в 1930 г. слово *flor* было ассимили-

ровано в литературном языке. Кроме того, оно часто употребляется в отношении неудавшегося сюжета книги, пьесы, какого-либо плана или проекта. Слово *character* существует в английском языке с XVII в. в двух значениях — прямом и переносном. В литературном словаре слово *character* со значением ‘образ, герой, роль, действующее лицо в пьесе’ впервые встречается в 1664 г. в произведениях английского поэта и драматурга Джона Драйдена. В переносном значении слово было зарегистрировано в 1773 г. в нелитературной речи со значением ‘оригинал, чудак’. Слово *whitewash* существует в литературном английском языке с 1591 г. Основное значение глагола ‘покрывать белым веществом; белить’. К 1762 году данное слово стало использоваться в юридическом жаргоне в переносном значении ‘освобождать банкрота или несостоятельного должника от судебного преследования’. В XIX веке слово *whitewash* перешло в разряд сленга и приобрело значение ‘человек, выставляющий на показ свои мнимые достоинства и скрывающего таким образом свои недостатки’. В 1851 году слово *whitewash* применялось в спортивном жаргоне для выражения победы по отношению к своему сопернику (1).

Другой характерный прием образования сленгизмов в английском языке представлен в виде метафоризации, в основе которой лежит так называемое семантическое (стилистическое) переосмысление слов относимых к сленгу. «Взаимодействие сленга и лексики литературного языка сопровождается заметными семантическими сдвигами в ее лексических единицах, обусловленными влиянием различных процессов вторичной номинации. В основном такими процессами являются метафоризация и метонимизация. Так, в словарях с помощью метафоризации образовано 2412 единиц, а с помощью метонимизации — 1608, что свидетельствует о том, что эти процессы служат одной из причин экспрессивности и образности в сленге» [1. С. 49, 50]. Такие сленгизмы, как *bracelets* ‘оковы, кандалы’, *sky pilot* ‘проповедник’, *blue-stocking* ‘женщина-ученый, потерявшая женственность’ наглядно отражают примеры метафор, а такие слова, как *chink* в значении ‘деньги’, *clink* ‘тюрьма’, *tones* ‘звукозаписи’ представлены в качестве метонимизации. Но и здесь существует опасность неверного толкования происхождения слов, поскольку в некоторых случаях слова, имеющие внешнее сходство, попросту являются омонимами. В качестве примера рассмотрим имя существительное *chisel* в значении ‘бочка, кадка’, которое не соотносится со словом *chisel* в значении ‘долото’, а восходит к диалектному слову *cheswell* церемониального графства Нортумберленд, выражающему идентичное значение (2).

При формировании сленга в английском языке немаловажную роль играет заимствование, представляющее собой «переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков» [2. С. 445]. Эрик Партридж в известной работе *Slang Today and Yesterday* пишет о том, что наибольшее количество слов индийского происхождения пришлось на конец правления королевы Елизаветы и вступления на престол Якова I Английского, когда такие термины (сленгизмы), как *calico* ‘хлопчатобумажная ткань’; *chintz* ‘ситец’; *gingham* ‘полосатая / клетчатая бумажная ткань’ стали широко использоваться в различных английских лавках и магазинах текстильной продукции и стремились пробить себе дорогу в «об-

щество» литературного языка [3. С. 282, 283]. «Проникновение сленгизмов в речь английской аристократии, среднего класса и людей со скромным достатком происходило из-за постоянного прибытия в метрополию моряков, демобилизованных солдат, вернувшихся домой, а также индийских и китайских бедняков обитавших в трущобах Лондона, которые, в конечном счете, и способствовали распространению большого количества фраз и выражений заимствованных из индийского и китайского языков...» [3. С. 283, 284].

Канадский вариант французского языка постепенно выходит из употребления вследствие утраты Францией былых позиций в регионе, тогда как канадский вариант английского языка продолжает свое поступательное развитие за счет проникновения слов американского английского, в том числе и лексики сленга. В соответствии с проведенным исследованием мы выдвинули следующее положение, согласно которому к лексике сленга американского происхождения следует отнести следующие выражения: *punk* в значении ‘хлеб; еда’; *pill* ‘сигарета’; *outfit* в значении ‘войсковое объединение’ и т.д. (3). В свою очередь, на американский вариант английского языка также было оказано влияние извне. В результате потери Францией территории Луизианы по окончании Семилетней войны и в результате потери Великобританией полуострова Флорида по итогам войны за независимость и впоследствии установления испанского режима в этой части региона большая часть слов испанского происхождения проникла в ареал американского английского языка и закрепились в области орфографии, грамматики и лексики. Так, в романе Эрнеста Миллера Хемингуэя *For Whom the Bell Tolls* («По ком звонит колокол») часто используются сленгизмы испанского происхождения. Например, при помощи суффикса существительных *-ero* было образовано слово *boozeroo* в значении ‘пьяница’; *vaquero* ‘пастух’. Особое место слова испанского происхождения занимают в речи американцев проживающих вблизи Мексиканской границы. К этой группе следует отнести такие слова и выражения, как *ratio* в значении ‘двор’; *tamales* ‘кушанье из кукурузы’; *to go loco* ‘сходить с ума’.

Кроме того, на американский вариант английского языка большое влияние оказали языки коренного населения Северной Америки. Индейским происхождением обладают следующие слова: *pone* в значении ‘кукурузная лепешка’, *squash* ‘кабачок, тыква’, *liveoak* ‘дуб виргинский’, а также слово *succotash* ‘сакоташ, блюдо из зеленой кукурузы, бобов и соленой свинины’.

«Американский вариант английского языка считается официально сложившимся после образования нового государства и в последующие пятьдесят лет развивший характерные, отличительные особенности от британской литературной нормы» [5. С. 365]. «Впервые понятие “американизм” было введено в употребление президентом Принстонского университета Джоном Уизерспуном в 1781 году» [5. С. 364]. Среди сленгизмов американского происхождения наиболее известными являются *moss-back* в значении ‘старомодный человек, ретроград’, *stamping ground* ‘часто посещаемое / излюбленное место’, лексема *half-breed* зачастую несущая пренебрежительный оттенок со значением ‘метис, полукровка’, и др.

Что касается австралийского ареала употребления сленгизмов, то они в первую очередь подвержены влиянию со стороны Великобритании в связи с английской колонизацией территории Австралии, которая «использовалась до середины XIX века как место ссылки. С середины XIX века возрос поток переселенцев из Великобритании, добившихся самоуправления для отдельных р-нов страны. И только 1 января 1901 года создана федерация 6 английских колоний, получившая права доминиона» [2. С. 14]. Вследствие взаимной обусловленности языков британского и австралийского ареала употребления довольно часто встречаются схожие лексические единицы, как, например, имя прилагательное *jonnox*, *jonnick*, (*jonick*) в значении ‘справедливый, честный, хороший, приятный’:

1) If you’ll be *jonnox* to me, I’ll be *jonnox* to you (J.W.) (Если ты будешь честен со мной, в таком случае и я буду честен с тобой); (прилагательное *jonnox* распространено в графстве Корнуолл на юго-западе Англии);

2) He is a proper *jonnick* old fellow (Действительно, этот парень заслуживает уважения.) (Как правило, вариант “*jonnick*” употребляется в неметропольном районе Ист Девон графства Девон, Англия);

3) There was a wildness about that fellow’s look that made me feel certain he was not *jonick*... (Во взгляде того парня было что-то пугающее, я сразу почувствовал, что он нехороший человек). (*jonick* — вариант австралийского ареала употребления) (4).

Однако в обогащении австралийского словарного состава особое место отводится новозеландскому варианту английского языка. При этом следует учитывать тот факт, что вместе с новозеландским вариантом английского языка в состав австралийского сленга проникли лексемы коренного населения Новой Зеландии. Рассмотрим несколько примеров. «Устойчивое выражение “*ti — tree oneself*” соответствует английскому эквиваленту “*to take shelter from artillery*” (иметь возможность укрыться от артиллерийских орудий). Словосочетание “*the ti — tree*” было очень распространено в период маорийских войн, и означало (вынужденное отступление коренного населения Маори в глубь страны из — за постоянных артиллерийских обстрелов...» [3. С. 286]. Данное словосочетание возникло в ходе вооруженных столкновений в Новой Зеландии в 1843—1872 гг. между маори и армейскими подразделениями Британской империи по причине английской колонизации этой территории. «По прошествии времени часть военной терминологии вышла из употребления, но остались отдельные элементы языка, которые продолжают успешно взаимодействовать как в австралийском, так и в новозеландском “ареале” сленговой лексики. В качестве подтверждения приведем несколько примеров. Так, словом “*digger*” обычно обозначают австралийского или новозеландского солдата времен Первой и Второй мировой войны, а словосочетание “*dinkum Aussie*” обычно используют в отношении типичного жителя Австралии и т.д.» [3. С. 286].

Не менее важную роль в построении сленговой лексики Австралии играет американский вариант английского языка, а именно пласт лексики нелитературного употребления. В австралийском варианте сленга, как указывает Сидней Бейкер, имеется более 500 американских заимствований, т.е., около 15% всего сленгового словаря Австралии [7. С. 288]. В 1923 году американский писатель Генри Луис

Менкен высказал суждение о том, что «австралийский вариант английского языка фонетически отражает один из самых известных типов лондонского просторечия кокни, в то время как морфемная структура слов соответствует американскому варианту английского языка» [3. С. 289].

Так, морфологическая структура слова *leagu* полностью совпадает с австралийским и американским вариантами сленговой лексики, тогда как лексическое значение трактуется по-разному. В американском сленге слово *leagu* употребляется в значениях ‘испорченный, поддельный товар’; ‘пьяный’; ‘осведомленный’; ‘застенчивый в отношении человека’; в австралийском сленге та же лексема используется в значении ‘броский, безвкусно одетый; вульгарный, непотребный’, в результате чего происходит так называемый семантический сдвиг, который приводит к полному непониманию между социальными группами одной и той же знаковой системы. Существует и обратная связь, когда одни и те же слова имеют полное соответствие, в то время как словообразовательная структура претерпевает значительные изменения. Американская единица языка *sandy* в значении ‘сладости, конфеты’ в британском английском преобразована в слово *sweets*, тогда как в австралийском и англо-индийском варианте английского языка представлена как *lollies, sweets*. Другой характерный пример связан с американским словом *sheep-ranch*, которое в переводе на русский язык означает ‘ранчо, овечьё пастбище’. В австралийском и британском ареале морфемная структура этого понятия выглядит следующим образом: брит. вариант *sheep-walk*, австр. вариант *sheep-run*. Здесь же мы наблюдаем явление энантиосемии — наличия в структуре слова противоположного значения. Например, слово *spieler* в американском сленге употребляется в значении ‘невинный человек’, тогда как в австралийском сленге та же лексема употребляется в значении ‘жулик, мошенник; закоренелый преступник; заключенный’.

Многие слова в английском языке были заимствованы из других языков — французского, латинского, индийского, испанского и т.д. Заимствования из скандинавских языков в английском языке являются наиболее многочисленными. Английский филолог Уолтер Скит, сторонник скандинавской точки зрения происхождения слова *slang*, в качестве примера приводит... норвежскую форму глагола *slengja* (to sling), порождающую группу слов со схожим словообразовательным значением: “*slengja kiefert*” to slang, to abuse в значении ‘оскорблять, бранить’ (literally to sling the jaw); “*slengjenamn*” a slang-name ‘прозвище, кличка’, “*slengjeord*”, insulting word ‘уничижительность’ [8. С. 490]. «Наибольшее заимствование французских слов в английском языке было зарегистрировано во второй половине XIV в., в период жизни Джефри Чосера, одного из основоположников литературного английского языка. В течение 50 лет приблизительно 20% от общего числа французских слов вошли в состав английского языка. После 1400 года влияние французского резко сократилось, но не прекратилось, и, как мы видим, продолжается до настоящего времени» [9. С. 78, 79]. Френсис Гроуз, составитель словаря *A Classical Dictionary Of The Vulgar Tongue*, выделяет группу лингвистов утверждающих, что термин *slang* представляет собой искаженную, принадлежащую к арго французскую форму слова *langue* (language, язык) [10. С. 313]. Представи-

тели американской лингвистики А. Баррере и Ч.Г. Лиланд полагают, что современное английское слово *slang* происходит из индусского *swangia* и было занесено на территорию Европы цыганами, которые под термином *slang* понимали вид «театрализованного представления» или «развлекательной программы» [11. Vol. 2. С. 250]. Большое количество слов латинского происхождения проникло в состав английского языка в период христианизации территории Британии. В настоящее время среди них широко используются в форме сленговых выражений *devil-dodger* в значении ‘священник’; *devil* ‘дьявол, бес’; *schoolboy slang* ‘школьный жаргон’; *school* ‘шайка воров / бандитов’ и др. Многие заимствованные слова в английском языке со временем претерпели значительные семантические изменения. Среди них можно выделить глагол немецкого происхождения *kiebitzen* в значении ‘подглядывать в карты’, который приобрел в американском сленге специфическое значение ‘отвлекать от работы шутками или неуместными замечаниями’. От новоеврейского слова *schmaltz* ‘куриный жир’ в американском сленге было образовано существительное, означающее ‘слащаво-сентиментальный стиль, используемый в искусстве в коммерческих целях’, а также прилагательное *schmaltzy* ‘излишне сентиментальный’ и т.д. Как известно, английский язык — это «живой язык», который обогащает свой словарный запас за счет заимствования новых иностранных слов и со временем видоизменяется, приобретает новые черты. Английский язык находится в процессе постоянных изменений, но эти изменения не несут разрушительного характера, а наоборот, способствуют его развитию и популяризации в обществе. Как известно, не изменяются только те языки, которые являются мертвыми языками.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Примеры даются по следующим справочникам: *Geddie W. Chambers's Twentieth Century Dictionary*, London, 1959; *Partridge E. A Dictionary of Slang and Unconventional English*. 7th edition. New York, 1970; *Barnhart R.K. The Barnhart Concise Dictionary of Etymology*. Bronxville, New York, 1988; *Little W., Onions C.T. The Shorter Oxford English Dictionary*. 3 ed., 1956; *Barnhart C.L. The American college dictionary*, New York, 1959; *Onions C.T., Friedrichsen G.W.S., Burchfield R.W. The Oxford Dictionary of English Etymology*, Oxford, 1982.
- (2) Пример со словом *chisel* представлен по словарю Дж. Райта “*The English Dialect Dictionary*”. Vol. 1. Oxford, 1981.
- (3) Примеры даются по книге Э. Парtridge “*Slang Today and Yesterday*”, 4 ed., London, 1972.
- (4) Примеры даются по словарю Дж. Райта “*The English Dialect Dictionary*”. Vol. 3. Oxford, 1981.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Коноплева Ю.В., Пинягин Ю.Н.* Американский сленг: структура и зоны семантической аттракции // Национальный менталитет и языковая личность. Пермь: Ред.-изд. отд. Перм. гос. ун-та, 2002. С. 45—53.
- [2] *Прохоров А.М.* Советский энциклопедический словарь. 3-е изд., с изм. М.: Советская энциклопедия, 1984.
- [3] *Partridge E.* *Slang Today and Yesterday*. 4th ed. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972.
- [4] *Заболотный В.М.* История, география и культура англоязычных стран: учебно-методический комплекс. М.: Университетская книга, 2014.

- [5] *Письменная О.А.* Окна в англоязычный мир / Windows on the english — speaking world. М.: Славянский дом книги, 2005.
- [6] *Бардина Г.И.* США: история, география, традиции. М.: Айрис-пресс, 2013. С. 320.
- [7] *Baker S.J.* The Australian language. Sydney, London: Angus and Robertson Ltd., 1945.
- [8] *Skeat W.W.* A Concise Etymological Dictionary of the English Language. N.Y.: Capricorn edition, 1963.
- [9] *Alexander H.* The Story of Our Language. N.Y.: Doubleday & Company, Inc., 1962.
- [10] *Grose F., Partridge E.* A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue. 3th ed. L.: Routledge & Kegan Paul Limited, 1963.
- [11] *Barrere A., Leland Ch.G.* A Dictionary of Slang, Jargon & Cant. Vol. 2. D.: Gale Research Company, 1967.

MAIN WAYS OF FORMING SLANG VOCABULARY IN ENGLISH

A.N. Gamov

The Chair of Foreign Languages
International Slavonic Institute
Godovikova str., 9/25, Moscow, Russia, 129085

This article deals with the main ways of forming slang vocabulary in English. In the research process, the author has used extensive scientific literature in order to identify the group of derivatives of words formed by morphological method, namely by means of affixation representing a process of adding affixes to the root or base of the word; by means of combining the bases of two or more words producing a compound word; by using such methods as contamination and shortening, as well as by using method of concatenation, meaning to acquire a new connotation and the expansion of the semantic “chain” of the word. In addition, borrowing plays not unimportant part in building slang vocabulary in English. For this reason, the author demonstrates basic information about the national history and language situation of Great Britain, the USA, Canada, New Zealand and other countries in the English — speaking world in order to identify similarities and differences in their indications.

Key words: morphological method of forming slang language, concatenation, semantic (stylistic) rethink, metaphor, metonymy, homonym, loanword, semantic shift, enantiosemy

REFERENCES

- [1] *Konopleva Ju.V., Pinjagin Yu.N.* Amerikanskij sleng: struktura i zony semanticheskoy attrakcii [American Slang: Structure and Zones of Semantic Attraction] // *Nacional’nyj mentalitet i jazykovaja ličnost’*. Perm’: izd — Red. otd. Perm. gos. un-ta, 2002. S. 45—53.
- [2] *Prochorov A.M.* Sovetskij enciklopedičeskij slovar [Soviet Evcyclopedic Dictionary]. 3-je izd., s izm. M.: Sovetskaja Enciklopedija, 1984.
- [3] *Partridge E.* Slang Today and Yesterday. 4th ed. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972.
- [4] *Zabolotnyj V.M.* Istorija, geografija i kul’tura anglojazycznych stran [History, Geography and Culture of English-Speaking Countries]: uchebno-metodicheskij kompleks. M.: Universitetskaja kniga, 2014. S. 550.
- [5] *Pismennaja O.A.* Okna v anglojazycznyj mir / Windows on English — speaking world. M.: Slavjanskij dom knigi, 2005. S. 544.

- [6] Bardina G.I. SSHA: istoriya, geografiya, traditsii [The USA: History, Geography, Traditions]. M.: Ayris-press, 2013. S. 320.
- [7] Sidney J. Baker. The Australian language. Sydney, London: Angus and Robertson Ltd., 1945.
- [8] Skeat. W.W. A Concise Etymological Dictionary of the English Language. N.Y.: Capricorn edition, 1963.
- [9] Alexander H. The Story of Our Language. N.Y.: Doubleday & Company, Inc., 1962.
- [10] Grose F., Partridge E. A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue. 3th ed. L.: Routledge & Kegan Paul Limited, 1963.
- [11] Barrere A., Leland Ch. G. A Dictionary of Slang, Jargon & Cant. Vol. 2. D.: Gale Research Company, 1967.

ОБУЧЕНИЕ КОСМОНАВТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Н.А. Дворядкина

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются особенности обучения английскому языку космонавтов в условиях реализации профессионально ориентированной проектной деятельности, рассматриваются этапы выполнения проектной работы на тему: «Выход в открытый космос с астронавтом США».

Ключевые слова: языковая подготовка космонавтов, межкультурная коммуникация, интернациональный экипаж, Центр подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина, профессионально ориентированное обучение английскому языку, проектная методика

Активное участие России в сотрудничестве с коллегами и партнерами из разных стран в области создания и реализации совместной программы Международной космической станции (МКС) обусловило необходимость овладения иностранным языком (ИЯ) для большинства специалистов ракетно-космической отрасли, а интенсификация профессиональной деятельности космонавтов Российского космического агентства (РКА) в тесном контакте с зарубежными коллегами (астронавтами) актуализирует проблему их подготовки к общению на ИЯ.

Более того, согласно Меморандуму о взаимопонимании между РКА и Национальным управлением США по аэронавтике (НАСА) относительно сотрудничества по МКС гражданского назначения, основным языком общения членов интернациональных экипажей, выполняющих профессиональную деятельность в космическом полете на борту МКС, является английский язык, в связи с чем готовность космонавта к англоязычному общению — необходимый компонент его комплексной готовности к космическому полету.

На сегодняшний день мы являемся свидетелями формирования и развития межкультурной коммуникации в многочисленных сферах профессиональной деятельности специалистов, принимающих непосредственное участие в диалоге и взаимодействии культур [6]. Для космонавтов, обучающихся по программе подготовки к выполнению орбитального полета на борту МКС в составе интернационального экипажа, формирование умений и навыков межкультурного взаимодействия в ситуациях профессионального общения является особенно актуальным. В процессе подготовки и осуществления профессиональной деятельности необходимым условием для космонавта выступает способность эффективно взаимодействовать в процессе общения с различными зарубежными специалистами (партнерами по программе МКС, специалистами по техническим системам кос-

мических кораблей и модулей станции, членами экипажа), принадлежащими к разным лингвокультурным общностям. В связи с этим задачами англоязычного обучения в Центре подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина (ЦПК) являются: повышение эффективности международного сотрудничества в области освоения космического пространства, расширение возможностей использования различных зарубежных источников профессионально значимой информации, деловых и личных контактов с иностранными коллегами и партнерами, а также пробуждение интереса, воспитание доброжелательности, терпимости и уважения к культурному разнообразию и национальной самобытности членов международных экипажей для достижения наиболее полного взаимопонимания как в процессе подготовки к выполнению космического полета, так и во время осуществления профессионального и бытового общения в период проведения совместных работ на борту МКС. Таким образом, знание английского языка космонавтами не только помогает им понять содержание англоязычных текстов, но и способствует оптимизации устной межкультурной коммуникации.

Одним из современных инновационных методов, позволяющих эффективно решать проблему обучения английскому языку космонавтов, на наш взгляд, является метод проектов. Популярность данного метода объясняется тем, что он способствует возможности создания языковой среды, стимулирующей потребности в использовании иностранного языка на практике, и позволяет обучающимся самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач с применением не только навыков владения иностранным языком, но и путем интеграции сведений из различных предметных областей [3].

Известные отечественные методисты И.А. Зимняя и Т.Е. Сахарова рассматривают проект как самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [2]. Е.С. Полат определяет проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и, одновременно, формирования определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [8]. «Проблемный, поисковый, исследовательский, творческий характер проектной деятельности предполагает консолидацию всех языковых умений и знаний из разных областей для решения проблемы» [1].

В обучении английскому языку космонавтов на базе ЦПК метод проектов применяется на всех этапах языковой подготовки и в тесном контакте с программой профессиональной космической подготовки. Содержание предлагаемых проектных работ определяется тематикой преподаваемых космонавтам специальных дисциплин и имеет связь с реальными ситуациями профессионального общения и событиями, в которых принимают участие космонавты на этапах общекосмической подготовки, обучения в группах специализаций и совершенствования, а также в составе международного экипажа.

Решение профессионально значимых задач средствами ИЯ в учебной ситуации иноязычного общения является основной предпосылкой развития мотивации

космонавтов ЦПК к изучению английского языка, например, решение задач, связанных с работой специалистов в космическом полете: подготовка циклограммы выполнения выхода в открытый космос с астронавтом США; разработка плана разрешения нештатной ситуации на МКС; организация совместной деятельности членов международного экипажа при подготовке к старту, посадке.

Так, на первом этапе обучения английскому языку космонавтов проводятся следующие проектные работы: «Собеседование с кандидатом в космонавты», «Один день из жизни экипажа на борту МКС», «Космическое меню», «Тренировка на космическом тренажере», «Нештатная посадка космического корабля» и др.

В рамках профессионально ориентированного курса английского языка [4] на этапах технической подготовки в группах специализаций и в составе международного экипажа космонавтами успешно выполняются проекты по темам: «Полет международного экипажа на космическом корабле “Союз”», «Презентация нового модуля МКС», «Тренировка в НАСА», «Физкультура в космосе», «Аварийная ситуация на борту МКС», «Ежедневная работа международного экипажа на борту МКС», «Выход в открытый космос с астронавтом США», «Репортаж с орбиты», «Пресс-конференция с экипажем МКС» и др.

Основой каждого разработанного проекта является проблема, решение которой требует владения космонавтами английским языком [5; 7], например:

«Полет международного экипажа на космическом корабле “Союз”» (проблема: организация работы членов международного экипажа для выполнения безопасного полета и стыковки космического корабля со станцией);

«Выход в открытый космос с астронавтом США» (проблема: составление программы действий для эффективного выполнения задач выхода в открытый космос в ограниченный период времени);

«Нештатная посадка космического корабля» (проблема: распределение задач и организация работы членов международного экипажа в случае посадки в неблагоприятных природных условиях до прибытия служб спасения) и т.д.

Рассмотрим, каким образом реализуется метод проектов в процессе обучения английскому языку космонавтов в ЦПК на примере проекта под названием: «Выход в открытый космос с астронавтом США» (Spacewalk).

Проект по теме: «Выход в открытый космос с астронавтом США» осуществляется на этапе подготовки в составе экипажа экспедиции на МКС, проводится на базе ЦПК в рамках дисциплины «Английский язык» и предусматривает привлечение знаний из области специальных дисциплин программы подготовки космонавтов, таких как «Внекорабельная деятельность» (далее ВКД), «Системы российского скафандра для ВКД (Орлан)», «Системы американского скафандра для ВКД (EMU)».

Обучающимся космонавтам предлагается следующая ситуация: в соответствии с программой полета в период экспедиции на борту МКС космонавту российского космического агентства предстоит провести выход в открытый космос совместно с иностранным астронавтом — представителем космического агентства США. При этом им необходимо договориться о сроках и последовательности выполнения задач ВКД; об оптимальных трассах перехода по внешней поверх-

ности МКС; о том, какой тип скафандра и какое оборудование необходимо подготовить для работы в открытом космосе; в каких модулях будут находиться и какие операции выполнять оставшиеся внутри МКС члены экипажа во время проведения выхода в открытый космос. Конечной целью проекта является составление и обсуждение программы действий по подготовке и проведению ВКД и инсценировка на тему: «Выход в открытый космос».

Тип проекта — ролево-игровой, практико-ориентированный, междисциплинарный.

Целью данного проекта является развитие профессиональных коммуникативных умений обучающихся космонавтов в процессе моделирования ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям межкультурного взаимодействия. Работа над проектом проходит в пять этапов.

В целях ознакомления с изучаемой темой на I этапе работы над проектом космонавтам предлагается к просмотру видеозапись: «Сложности ВКД» (Challenges of Spacewalking) с субтитрами на английском языке (интервью с американскими астронавтами на тему возможных трудностей, возникающих в ходе работы в открытом космосе), после чего ставится задача ответить на вопросы, используя услышанную информацию. Затем космонавты отвечают на общие вопросы по изучаемой теме, используя личный опыт и знания в сфере профессиональной деятельности: о целях ВКД, истории первых американских и российских выходов в открытый космос и т.п.

Далее преподаватель предлагает космонавтам обсудить, каким максимальным количеством времени они располагают для выполнения поставленных задач ВКД с учетом ресурсов систем жизнеобеспечения скафандров, предназначенных для проведения выхода в открытый космос, и возможностей человеческого организма. При этом преподавателю английского языка (совместно с инструктором специальной дисциплины) необходимо заранее подготовить циклограмму задач выхода в открытый космос, запланированного на период экспедиции, членами которой являются обучающиеся, без указания необходимого на их выполнение времени. Космонавтам предлагается обсудить между собой, сколько времени имеется в их распоряжении на выполнение каждой задачи, используя имеющиеся знания в области специальных дисциплин для аргументации своих утверждений, и заполнить таблицу необходимыми данными. Все переговоры между обучающимися ведутся в виде естественного обсуждения вопроса на английском языке с использованием знакомой лексики, а преподаватель, в случае необходимости, выступает в роли эксперта, консультанта, помощника. В результате обсуждения обучающиеся космонавты определяют оптимальное количество времени для успешного выполнения поставленных задач ВКД в соответствии с максимальной продолжительностью работы систем обеспечения жизнедеятельности скафандров и ресурсов человеческого организма, к примеру, 6,5 часов.

По окончании обсуждения на I этапе обучающимися формулируется проблема: в распоряжении двух операторов (русского космонавта и американского астронавта) имеется 6,5 часов на выполнение выхода в открытый космос. Космонавтам необходимо составить и обсудить программу действий для эффективного выполнения поставленных задач ВКД в указанный временной интервал.

Следующим шагом является совместное определение задач подготовки к предстоящему выходу в открытый космос:

— распределение обязанностей между двумя операторами ВКД и остальными членами экипажа для обеспечения наиболее эффективной работы во время «выхода»;

— выбор типа скафандра, который будет использоваться при проведении запланированного ВКД, и его подготовка;

— сбор необходимых инструментов и оборудования;

— обсуждение имеющихся вопросов с центрами управления полетом (ЦУП).

После того как основные задачи выделены, наступает необходимость в изучении определенных языковых средств, необходимых для решения ранее обозначенной проблемы.

II этап включает в себя задания, направленные на повторение ранее изученного (предлоги места (Prepositions of Place)) и освоение нового материала (модальные глаголы (Modal Verbs)) грамматического материала, необходимого для осуществления проекта по теме: «Выход в открытый космос с астронавтом США».

Все упражнения, направленные на отработку грамматических структур английского языка, составлены автором на основе лексики общего и профессионального характера. Вместе с тем весь материал, используемый в упражнениях, отражает естественное применение языка в коммуникации соответственно профессиональной деятельности космонавтов. Это дает возможность обучающимся не только познакомиться с новой лексикой и освоить простые предложения по теме: «Выход в открытый космос» в процессе изучения грамматического явления, но и получить общее представление о работе космонавтов во время внекорабельной деятельности. Таким образом, информация, полученная слушателями из грамматических упражнений, способствует дальнейшему развитию и совершенствованию умений и навыков профессионального общения (при составлении монологических и диалогических высказываний, выполнении проектных работ и т.п.).

Новая лексика, предназначенная для активного овладения и использования при обсуждении темы проекта, вводится посредством профессионально ориентированного аутентичного текста под названием: «Внекорабельная деятельность» (Extravehicular Activity). В целях проверки понимания прочитанного и усвоения необходимых лексических единиц обучающимся предлагается выполнить послетекстовые задания, такие как ответы на вопросы с использованием материала текста; восстановление текста в правильной последовательности; выбор слов с наиболее общим значением из синонимичного ряда; поиск соответствия между словами и дефинициями; составление микро-диалогов с употреблением изучаемой лексики; составление небольших сообщений на тему внекорабельной деятельности, используя факты из текста.

После закрепления необходимой лексики космонавтами были подготовлены небольшие сообщения на тему: «Основные задачи ВКД» (Benefits of Spacewalks) на основании информации, извлеченной из прочитанного текста, например:

Astronauts can test and repair new equipment, or perform maintenance of a spacecraft during an extravehicular activity. By going on spacewalks, astronauts can also disassemble equipment that might be brought back to Earth for repair. (Во время внекорабельной дея-

тельности астронавты могут выполнять проверку и ремонт нового оборудования или осуществлять техническое обслуживание космического корабля. Во время выходов в открытый космос астронавты также выполняют демонтаж оборудования, которое впоследствии может быть возвращено на Землю для проведения ремонтных работ).

На III этапе работы над проектом: «Выход в открытый космос с астронавтом США» обучающиеся выполняют следующие виды заданий.

Космонавтам дается задание выбрать тип скафандра (американский (EMU) или российский (Орлан)) (Suiting for a Spacewalk), который, на их взгляд, обеспечит максимальные возможности выполнения всех задач предстоящего выхода в открытый космос, и обосновать свой выбор.

Сначала каждый обучающийся выбирает один из двух типов скафандров и, используя знакомую лексику, рассказывает о его преимуществах и недостатках, обосновывает свою точку зрения, отвечает на вопросы своего партнера. При этом используется активная лексика, например:

It has positive/negative features over the...
It is designed so that...
whereas; while;
in both cases;
in terms of;
similarity/difference;
advantage/disadvantage.

После этого преподаватель организует общее обсуждение, в результате которого обучающимся космонавтам необходимо прийти к выводу о том, какой же тип скафандра все-таки лучше использовать для успешного выполнения всех задач конкретного ВКД. Безусловно, все затруднения языкового плана, возникающие по ходу дискуссии, снимаются преподавателем.

Задача IV этапа работы над проектом состоит в организации и проведении необходимых мероприятий по подготовке к выходу в открытый космос.

Применительно к типу скафандра, выбранному космонавтами в ходе дискуссии на предшествующем этапе, обучающиеся начинают выполнять работу по реализации указанной задачи. Для этого им необходимо:

— составить список операций, выполняемых при подготовке модулей и отсеков сегмента МКС (американского или российского), предназначенных для выхода в открытый космос, в соответствии с выбранным типом скафандра;

— совместно выполнить проверку систем выбранного типа скафандра и подготовить соответствующие ему инструменты для ВКД;

— обсудить трассы перехода по внешней поверхности МКС в соответствии с начальным местонахождением космонавтов при ВКД; обсудить последовательность выполнения работ по подготовке и проведению ВКД; распределить обязанности между всеми членами экипажа на время проведения ВКД; уточнить все необходимые детали по циклограмме ВКД у специалиста ЦУП, ответственного за проведение «выхода» на стороне соответствующего сегмента МКС.

При этом преподаватель может предоставить космонавтам дополнительный материал и информацию, взятую из разных источников, в том числе зарубежных учебных пособий по подготовке к ВКД; информацию о задачах ВКД, ошибках и

проблемах, возникавших в ходе ранее выполненных выходов в открытый космос; фотографии внешней поверхности МКС.

Преподаватель рекомендует использовать следующие грамматические конструкции:

to be going to do smth. (install/disconnect/check, etc.);
to want smb. to do smth.;
there is/there are;
You should be able to...
You have to...
Can I...
Make sure you can...

Космонавты работают в паре, выполняя все необходимые задачи организации предстоящего выхода в открытый космос. В качестве образца преподаватель предлагает ряд диалогов в печатной форме.

Например, при проведении аудиоконференции со специалистами ЦУП, в качестве образца, приводится следующий диалог:

Audio conference with ground team

Astronaut Dan (S1): Station-Houston, Space-to-Ground-1, how do you read me?

MCC-Houston/Сapcom (S2): Loud and clear, are you ready for finalizing the spacewalk procedures?

(S1): Affirmative.

(S2): Ok, Dan, have you already studied the preliminary EVA timeline?

(S1): Yes, and I have a couple of questions for you.

(S2): Ok, we'll try to clarify them right away.

(S1): Third task on my checklist says: acquisition of samples from the ISS Windows. Can you give me the exact numbers of these windows?

(S2): Of course. We want you to collect samples from Window 2 and 3.

(S1): Copy that. Thank you.

Сеанс связи со специалистом ЦУП

Астронавт Дэн (S1): МКС-ЦУП, в канале связи СГ-1, как Вы меня слышите?

ЦУП-Хьюстон/Главный оператор (S2): Слышу Вас хорошо! Вы готовы к проведению окончательной сверки операций ВКД?

(S1): Так точно.

(S2): Хорошо, Дэн. Вы уже изучили предварительную циклограмму ВКД?

(S1): Да, и у меня возникла пара вопросов.

(S2): Хорошо, тогда я постараюсь прямо сейчас ответить на них.

(S1): Работа № 3 в списке задач — отбор проб с поверхности иллюминаторов МКС. Вы не могли бы уточнить номера данных иллюминаторов?

(S2): Конечно. Вам необходимо осуществить отбор проб с иллюминаторов № 2 и № 3.

(S1): Вас понял. Спасибо.

При обсуждении сценария организации и проведения выхода в открытый космос обучающимся рекомендуется использовать следующие фразы:

Make sure the adjustments of the spacesuit are proper (*Убедись(тесь) в правильности регулировок скафандра.*)

Your task is to select/prepare the equipment for Spacewalk (Твоя (Ваша) задача — произвести отбор/подготовить необходимое для «Выхода» оборудование.)

You need to check the equipment on serviceability (Тебе (Вам) необходимо выполнить проверку работоспособности оборудования.)

You should be able to operate your safety tethers and umbilical (Тебе (Вам) следует уметь работать со страховочными фалами и кабель-шлангом.)

You have to perform a full checkout of spacesuits (Тебе (Вам) необходимо выполнить полную проверку скафандров.)

You're responsible for... (Ты (Вы) несешь(те) ответственность за...)

Let's discuss the tasks from EVA checklist (Давай(те) обсудим операции из списка задач ВКД.)

What do you think about specified rail tracks transitions? (Что ты (Вы) думаешь(ете) о трассах перехода, описанных в радиограмме?)

В процессе подготовки материала и обсуждения каждого вопроса организации и проведения выхода в открытый космос обучающиеся не должны забывать о том, что на выполнение всех задач ВКД в их распоряжении имеется 6,5 часов.

V этап работы над проектом является заключительным. Обучающиеся разыгрывают по ролям типичные ситуации, возникающие во время подготовки и проведения ВКД: обсуждение циклограммы ВКД и распределение задач между членами экипажа; выбор необходимого оборудования; совместная проверка систем скафандра; разговор космонавта со специалистом ЦУП в Хьюстоне; переговоры во время выполнения работ в открытом космосе, нештатная ситуация за бортом и пр.

В результате защиты проекта и общего обсуждения космонавты составляют полную программу действий по подготовке и проведению выхода в открытый космос.

Все высказывания обучающихся анализируются. По ходу выполнения работы преподаватель оценивает степень усвоения лексики, правильность употребления грамматических структур, степень участия и самостоятельности при работе над проектом.

Приобретенные в ходе работы над проектом «Выход в открытый космос с астронавтом США» знания позволяют обучающимся космонавтам не только усовершенствовать навыки владения английским языком для общения на указанную тему, но и готовят их к эффективному решению вопросов, возникающих в реальном полете в процессе выполнения операций в открытом космосе совместно с иностранным членом экипажа, а также к ведению переговоров с зарубежными центрами управления полетом, что, несомненно, способствует повышению уровня мотивации обучающихся к овладению английским языком.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алмабекова О.А., Игнатов Н.А.* Федеральное агентство по образованию. Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет». Организационно-методические указания по освоению дисциплины. Научно-технический перевод. Английский язык. Красноярск, 2008.
- [2] *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9—15.

- [3] *Кобыльская И.И.* Проектная методика преподавания английского языка для студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 162 с.
- [4] *Лопатина Ю.В.* Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному общению на английском языке: дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 182 с.
- [5] *Мартынова Т.М.* Использование проектных заданий на уроках английского языка // *Иностранные языки в школе*. 1999. № 4. С. 63–69.
- [6] *Михеева Н.Ф.* Новые методики преподавания иностранных языков; компетентностный подход к преподаванию иностранного языка как языка профессии // *Российские вузы в европейском академическом пространстве: Болонский процесс после 2010 г.: сб. материалов VII Международной конференции*. М.: Изд-во РУДН, 2010. С. 27–35.
- [7] *Моисеева О.М.* Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале фр. языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994. 16 с.
- [8] *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 3. С. 3–15.

PROFESSION-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TRAINING FOR COSMONAUTS BASED ON PROJECT ACTIVITIES

N.A. Dvoryadkina

The Chair of Foreign Languages
The Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyses specific features of profession-oriented English language training for cosmonauts based on the project activities. The author focuses on the stages of a project work named: Spacewalk with American astronaut.

Key words: cosmonaut language training, intercultural communication, international crew, Gagarin cosmonaut training center, profession-oriented English language training, project activities

REFERENCES

- [1] *Almabekova O.A., Ignatova N.A.* Federal'noe agentstvo po obrazovaniju. Federalnoe gosudarstvennoe obrazovatelnoe uchrezhdenie vysshego professionalnogo obrazovanija — Sibirskij federalnyj universitet. Organizatsionno-metodicheskie ukazanija po osvoeniju distsipliny. Nauchno-tehnicheskij perevod. Anglijskij jazyk [Federal Education Agency. Federal State Educational Institution of Higher Professional Education — Siberian Federal University. Organizational guidelines for the development of the discipline. Scientific and technical translation. English language]. Krasnojarsk, 2008.
- [2] *Zimnjaja I.A., Saharova T.E.* Proektnaja metodika obuchenija anglijskomu jazyku // *Inostrannye jazyki v shkole* [Project work in English language teaching // Foreign languages at school]. 1991. № 3. Pp. 9–15.

- [3] Kobyl'skaja I.I. Proektnaja metodika prepodavaniya anglijskogo jazyka dlja studentov inzhenernykh spetsial'nostej na baze elektronnoho uchebno-metodicheskogo posobija: diss. ... kand. ped. nauk. [Project-based methodology of teaching English language to engineering students on the basis of electronic training manuals: diss. ...cand. ped. sciences]. M., 2008. 162 p.
- [4] Lopatina Ju.V. Obuchenie studentov nejazykovogo vuza professional'no-orientirovannomu obshcheniju na anglijskom jazyke: diss. ... kand. ped. nauk. [Teaching of students from a non-linguistic university to communicate in profession oriented English language]. Jaroslavl', 2005. 182 p.
- [5] Martynova T.M. Ispol'zovanie proektnykh zadanij na urokakh anglijskogo jazyka // Inostrannye jazyki v shkole [The use of project tasks during English lessons // Foreign languages at school]. 1999. № 4. Pp. 63—69.
- [6] Mikheeva N.F. Novye metodiki prepodavaniya inostrannykh jazykov; kompetentnostnyj podkhod k prepodavaniju inostrannogo jazyka kak jazyka professii // rossijskie vuzy v evropejskom akademicheskom prostranstve: Bolonskij protsess posle 2010 g.: sb. materialov VII Mezhdunarodnoj konferentsii [New methods of teaching foreign languages; competence approach to teaching a foreign language as the language of profession // Russian universities: The Bologna process after 2010.: The VII International conference materials]. M.: RUDN Publ, 2010. Pp. 27—35.
- [7] Moiseeva O.M. Opyt proektnogo obuchenija inostrannomu jazyku v srednej shkole (na materiale fr. jazyka): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Experience in project-based methodology of teaching a foreign language in high school]. M, 1994. 16 p.
- [8] Polat E.S. Metod proektov na urokakh inostrannogo jazyka // Inostrannye jazyki v shkole [Project-based method in the foreign language lessons // Foreign languages at school]. 2000. № 3. Pp. 3—15.

О ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ НА ЯЗЫКОВУЮ КАРТИНУ МИРА

М.А. Елизарьева

Кафедра общего и сравнительного языкознания
Московский государственный лингвистический университет
ул. Остоженка, 38, Москва, Россия, 119034

Статья посвящена ранее выдвигавшейся отечественными лингвистами, но не привлекавшей к себе достаточного внимания гипотезе о том, что языковые контакты могут влиять на формирование языковой картины мира. На примере немецких калькированных в чешском языке предлагается методика доказательства данной гипотезы.

Ключевые слова: языковая картина мира, языковой контакт, билингвизм, интерференция, контактная лингвистика

Понятия языковой картины мира и языковых контактов в настоящее время используются в разных, относительно слабо пересекающихся областях языкознания: с одной стороны, в лингвокультурологии, лингвоконцептологии, этнолингвистике и отечественной когнитивной лингвистике, с другой — в контактной лингвистике, включающей в себя изучение билингвизма, а также изменений, происходящих в языковых системах при длительном контакте их носителей.

Между тем идеи о влиянии билингвизма на языковую картину мира высказывали еще Й.Л. Вайсгербер и Г. Шмидт-Рор. Например, Г. Шмидт-Рор отмечал, что «в приграничных областях может иметь место феномен аномалий в картине мира, вызванных интерференцией двух конкурирующих друг с другом «родных языков» и связанного с этим девиантного категориального поведения членов языкового сообщества» [1. С. 166]. Такие нарушения в категоризации предметов, по мнению Г. Шмидт-Рора, происходят из-за неправильного соотнесения слов с явлениями мира в одном языке по ложной аналогии с другим языком, что пагубно влияет не только на формы, но и на сам процесс мышления [1. С. 185]. Подобное негативное отношение к билингвизму было характерным для Европы и США той эпохи, поскольку двуязычными были в основном те народы, которые не имели своего национального государства и образовывали языковые и культурные меньшинства внутри империй, а потому обладали низким социальным статусом [2. С. 13—14], что объясняет отсутствие у неогумбольдтианцев глубоких исследований языковой картины мира двуязычных индивидов или народов.

Ввиду того, что философия языка неогумбольдтианцев ко времени активного развития контактной лингвистики во второй половине XX в. не была популярной (а для большинства американских социолингвистов вообще оставалась неизвестной), вопрос о влиянии языковых контактов на языковую картину мира оставался без внимания до тех пор, пока в конце 1980-х гг. последняя не стала одним из объектов изучения в отечественной лингвистике.

Первым этой проблемы коснулся Б.А. Серебренников в своей монографии «Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление» [3]. По мнению автора, лексические заимствования, появление которых в языке объясняется потребностью «в дифференциации значений, в более адекватной передаче когнитивной структуры и т.д.» [3. С. 78], вызывают изменения в языковой картине мира языка-реципиента, которые могут проходить по одному из пяти «сценариев»:

1) заимствование нового понятия и расширение языковой картины мира, при этом понятие (или предмет культуры) может быть заимствовано как вместе с обозначаемым им словом (например, *панталоны*, *фрак*, *жилет*), так и получить обозначение с помощью средств родного языка, т.е. посредством калькирования;

2) заимствование нового понятия и расширение языковой картины мира, причем уже существовавшая в языке лексическая единица в результате метафоризации обретает новое дополнительное значение (так, в языке ниуэ слово *lulu*, изначально имевшее значения «сова» и «женщина, супруга», стало использоваться для обозначения европейских женщин);

3) фрагмент картины мира остается неизменным, но меняется способ его репрезентации в языке (например, в языках южноамериканских индейцев произошло вытеснение исконных слов испанскими заимствованиями). Среди причин подобных процессов Б.А. Серебренников называет большую престижность языка, из которого заимствуется лексическая единица, языковое табуирование, а также большую точность и выразительность заимствуемой языковой единицы;

4) фрагмент картины мира изменился, старое понятие было вытеснено новым, сохранив при этом способ языковой репрезентации (так, в чукотском языке при замене традиционного дома европейским сохранилось старое название *ярак*);

5) переструктурирование языковой картины мира, т.е. одно понятие накладывается на другое (например, поздно заимствованное из романских языков чешское и словацкое слово *drak* имело два значения «дракон» и «черт», что свидетельствовало о наложении христианской картины мира на языческую).

Б.А. Серебренников приходит к выводу, что «при системном взаимодействии языков отбирается только то, что укладывается в уже имеющуюся категориальную структуру (решетку) элементов восприятия, а то, без чего можно и должно обойтись, безжалостно отбрасывается» [3. С. 85].

Данная работа Б.А. Серебренников была в отечественном языкознании первой попыткой проследить влияние языкового контакта (а именно лексических заимствований) на языковую картину мира, однако нельзя не отметить, во-первых, незначительное количество примеров (по 1—2 на каждый «сценарий» развития языковой картины мира) и, во-вторых, отсутствие примеров употребления заимствованных языковых единиц в контексте или же иных прямых доказательств, свидетельствующих об изменениях в той или иной языковой картине мира. Если учесть тот факт, что монография была написана до того момента, когда реконструкция языковых картин мира стала одним из наиболее популярных направлений отечественной лингвистики и был разработан комплекс приемов для их описания, подобное отсутствие развернутого анализа становится понятным.

Еще одна монография, посвященная рассматриваемой проблеме, принадлежит Е.В. Урысон [4]. В «Приложении 2» под названием «Языковая картина мира и

лексические заимствования (лексемы *округа* и *район*)» автор ставит перед собой следующие вопросы: «Преобразуется ли семантика заимствованного, чужого слова в соответствии со способом концептуализации, свойственным данному языку? Или же язык воспринимает чужой способ концептуализации, заимствует фрагмент чужой семантической системы, иной модели мира... Существование разных типов лексических заимствований — это гипотеза, которую нужно проверять» [4. С. 129]. На примере анализа слов *округа* и *район* автор демонстрирует лексическое заимствование второго типа, в результате которого, как она считает, в русскую языковую картину мира «встроился» кусочек французского мировидения (поскольку слово *район* пришло из французского языка). Е.В. Урысон анализирует примеры употребления исследуемых лексем в контексте (художественные и публицистические тексты начала и конца XX в.) и приходит к выводу, что слово *округа* ранее употреблялось более широко, чем сейчас, но в результате заимствования слова *район* оно сохранилось только в отдельных регистрах. Вместе с тем оба эти слова обозначают «не имеющую четких границ территорию, выделяемую относительно какого-либо объекта» [4. С. 130], но объекты при этом различные. Если объект, вокруг которого выделяется район, обычно является населенным пунктом либо архитектурным или географическим объектом средних размеров и находится в центре, то округа «обязательно предполагает людей, постоянно проживающих на данной территории» [4. С. 131] и включена в личную сферу людей. Е.В. Урысон отмечает, что слово *округа*, отражающее такие черты русской языковой картины мира, как общинность и включенность населенного пространства в личную сферу человека, было потеснено лексемой *район*, отражающей объективную топографическую ориентацию. В заключение автор приходит к выводу, что в данном случае фрагмент русской языковой картины мира изменился благодаря лексическому заимствованию.

Е.В. Урысон выдвигает гипотезу, аналогичную предложенной Б.А. Серебренниковым, а именно: языковые контакты могут влиять на изменение языковой картины мира. Что касается доказательства данного предположения, то здесь можно наблюдать наличие семантического анализа (разграничение значений исследуемых лексем, исходя из их контекстного употребления). Однако без внимания остается как этимология русского слова *район*, так и этимология и семантика французского *rayon* (восходящего к лат. *radius* «луч») (1), значение которого отнюдь не совпадает со значением русского заимствования. Если мы хотим констатировать вызванные языковым контактом изменения в той или иной языковой картине мира, то необходимо также реконструировать и фрагмент картины мира языка, послужившего источником заимствования, иначе невозможно определить, что же конкретно было перенесено из одной языковой картины мира в другую.

А.А. Зализняк рассматривает регулярность семантических сдвигов в значении слов, происходящих в том числе в результате калькирования: словообразовательного (копирование внутренней формы иноязычного слова средствами родного языка), семантического (возникновение у слова нового значения по образцу слова из другого языка в аналогичным исходным значением) и смешанного [5]. Автор указывает, что «при семантическом калькировании, т.е. заимствовании дан-

ного отношения полисемии, происходит заимствование и соответствующего фрагмента картины мира одного языка в другой язык (которое может трактоваться как «навязывание чужого мировоззрения»)» [5. С. 408]. В качестве примеров, иллюстрирующих это утверждение, приводятся семантические калькирования, встречающиеся в речи носителей русского языка, постоянно проживающих за рубежом: *друг* в значении англ. *boyfriend*, *пригласить* в значении фр. *inviter* и *забрать* в значении нем. *abholen*, и объясняет это тем, что в русском языке отсутствуют культурные концепты, репрезентируемые данными языковыми единицами, в результате чего и возникает семантическое калькирование.

Приведенную А.А. Зализняком аргументацию сложно рассматривать как однозначное подтверждение влияния семантического калькирования на языковую картину мира. Во-первых, примеры употребления взяты из речи носителей русского языка, проживающих за рубежом, без указания источника данных сведений (например, социолингвистический эксперимент, анкетирование). Во-вторых, приведенные примеры отражают изменение скорее в индивидуальной языковой картине мира (речь отдельных носителей языка, находящихся вне территории компактного проживания остальных носителей весьма редко оказывает заметное влияние на язык в целом), в то время как выше автор утверждает, что при семантическом калькировании имеет место заимствование «фрагмента картины мира одного языка в другой язык» [5. С. 408]. В-третьих, отсутствует семантический анализ как слов исходного языка, так и языка-реципиента.

Как мы видим, несмотря на постановку вопроса о влиянии языковых контактов на формирование языковой картины мира, на настоящий момент в отечественном языкознании отсутствуют исследования, которые могли бы подтвердить или опровергнуть намеченную гипотезу на достаточно обширном языковом материале и с привлечением современных методов семантического, когнитивного и лингвокультурного анализа, а также достижений контактной лингвистики.

Почему же доказательство гипотезы о влиянии языкового контакта на картину мира представляет интерес для лингвистики? Значительная часть современных дескриптивных и контрастивных исследований языковых картин мира разных народов исходит из воззрений неогумбольдтианцев и гипотезы лингвистической относительности, согласно которым язык оказывает влияние на то, как его носители воспринимают окружающий их мир, т.е. на то, как они осуществляют членение окружающей реальности. В соответствии с данной предпосылкой мы можем сделать следующий логический шаг и допустить, что если меняется язык, то может измениться и формируемая им языковая картина мира.

В ходе исторического развития язык изменяется не только в силу внутренних тенденций, но и в результате контактов с другими языками, имеющими место, как правило, тогда, когда отдельный индивид или целое языковое сообщество постоянно пользуется двумя или более языками. При языковых контактах могут происходить изменения разных уровней языковой системы: фонетические и просодические (изменение интонации, артикуляции звуков), лексические (заимствование новых слов, калькирования), семантические (расширение или сужение значения слова, сдвиг в значении, развитие полисемии), грамматические (заим-

ствование грамматических конструкций, появление новых грамматических явлений в языке или наоборот их исчезновение), синтаксические (изменения в порядке слов, строении предложений и т.д.).

Из этих видов изменений на языковой картине мира могут отражаться прежде всего лексические и семантические, поскольку языковая картина мира формируется в первую очередь именно этими уровнями языка. Однако для того, чтобы языковая картина мира того или иного языкового сообщества изменилась, необходимо, чтобы его большинство владело двумя (или более) контактирующими языками и конкретные виды изменений проявлялись в речи большинства его представителей и затем закрепились в языке, став нормой. Если это происходит, то можно предположить, что языковая картина сообщества изменилась. Следовательно, при реконструкции определенного фрагмента языковой картины мира необходимо удостовериться, что языковой материал (лексические и фразеологические единицы, грамматические конструкции и т.д.), на основе которого осуществляется реконструкция, не является результатом языковых контактов. Если же он был результатом взаимодействия с другим языком, то необходимо убедиться, не принес ли он с собой «кусочек» чужой языковой картины мира.

Проиллюстрируем наши рассуждения на примере немецко-чешского языкового контакта, длившегося около тысячи лет. Начиная с IX—X вв. чешский этнос значительную часть своей истории находилась в политической зависимости от своих немецкоязычных соседей, что обусловило существование на территории Богемии и Моравии массового билингвизма — в основном среди чехов, но также и среди судетских немцев и членов смешанных немецко-чешских семей. Этот достаточно интенсивный контакт резко оборвался в 1946 г., когда практически все судетские немцы по декрету Бенеша были изгнаны с территории Чехословакии. Тем не менее до сих пор в чешском языке сохранилось огромное количество немецких заимствований (чеш. *taška, šnek, hochštapler* от нем. *Tasche, Schneke, Hochstapler*), лексических и семантических калькирований (чеш. *výtah, časopis, ohněstroj* от нем. *Aufzug, Zeitschrift, Feuerwerk*), а также грамматических конструкций.

Мы остановим наше внимание на лексических и семантических калькированиях, под которыми в первом случае будет пониматься образование нового слова в чешском языке посредством последовательного перевода морфем немецкого слова, а во втором — появление у чешского слова, совпадающего в своем основном значении с немецким, дополнительных значений по образцу немецкого эквивалента [6. С. 354]. Для языковой картины мира лексические и семантические калькирования должны иметь особое значение, поскольку «картина мира находит отражение в самом факте именовании того или иного объекта действительности отдельным языковым знаком, независимо от способа номинации, от мотивированности знака... Многократное использование в номинации одного и того же знака (морфемы, слова) означает, что все реалии внешнего мира, поименованные с помощью такого знака, в сознании носителей языка оказываются семантически связанными, между ними устанавливаются некоторое содержательное сходство по тому или иному признаку» [7. С. 195]. А что происходит, если такая закономер-

ность в номинации проявляется при регулярном лексическом и семантическом калькировании однокоренных слов? В чешском языке присутствует большое количество лексических и семантических калькирований с немецких лексических единиц, входящих в словообразовательное гнездо глагола *ziehen*, причем чешские эквиваленты, как правило, образованы от корней глаголов *táhnout* (русский когнат — *тянуть*) и *vléct* (русские когнаты — *влечь, волоочь*), в то время как русские эквиваленты имеют абсолютно иную мотивацию:

Немецкий	Чешский	Русский
Zug	vlak	поезд
Anzug	oblek	костюм
Bezug	povlak	наволочка
Aufzug	výtah	лифт
Gesichtszüge	tahy obličeje	черты лица
Feldzug	polní tážení	военная кампания
Kreuzzug	křížacké tážení	крестовый поход
Beziehung	vztah	отношение
Zugvögel	tážní ptáci	перелетные птицы
Zugstück	tahák	шпаргалка

Кроме отдельных слов или словосочетаний эта же закономерность встречается и в относительно устойчивых сочетаниях (этот и предыдущий ряд может быть продолжен):

Немецкий	Чешский	Русский
am selben Strang ziehen	táhnout za jeden provaz	действовать сообща
auf den Kriegspfad ziehen	vytáhnout na valečnou stezku	выйти на тропу войны
etwas ans Licht ziehen	vytáhnout něco na světlo	вывести на свет божий
in den letzten Zügen liegen	být v posledním tažení	быть на последнем издыхании
in einem Zug trinken	vypít jedním tahem	выпить одним глотком
in einem Zug zeichnen	nakreslit jedním tahem	нарисовать не отрывая руки
am Zug sein	být na tahu	ходить (в шахматах)
das Fell abziehen	stáhnout kůži	снять шкуру
die Uhr aufziehen	natahovat hodinky	заводить часы
das Bett beziehen	povlékat postel	стелить постель
sich aus der Affäre ziehen	vyvléknout se z afery	выпутаться из неприятной ситуации

Если исходить из утверждения о том, что внутренняя форма слова есть проявление языковой картины мира, то из приведенных примеров можно сделать вывод, что для носителя русского языка (при условии, что он не владеет на высоком уровне немецким или чешским языком), предметы и ситуации, обозначаемые данным языковым материалом, не имеют между собой ничего общего. С другой стороны, носителям немецкого и чешского языков внутренняя форма слова

должна говорить о том, что между ними есть то общее, благодаря чему в основу их номинации легла одна и та же лексическая единица. Вместе с тем бросается в глаза, что русские эквиваленты приведенных выше слов и выражений не содержат ни когнатов *тянуть* и *влечь*, ни их производных. Это наталкивает на мысль, что чешские лексические и лексико-фразеологические элементы были скалькированы с немецких. Если в случае отдельных единиц, таких, как *vlak*, этот факт доказан и зафиксирован в этимологических словарях, происхождение преимущественной части подобных калькирований еще не было исследовано и описано, а потому, прежде чем определить их влияние на чешскую языковую картину мира, надо доказать, что они пришли именно из немецкого языка, а не были результатом самостоятельного развития чешского. Для этого необходимо проверить, во-первых, существовали ли в чешском данные единицы до той стадии контакта, которой было свойственно калькирование, а во-вторых, сравнить с эквивалентами из других славянских языков. Последнее может дать не вполне объективный результат, поскольку большинство славянских языков, пожалуй, кроме русского, белорусского, болгарского и македонского, также находились с немецким в продолжительном контакте, что не исключает направления их развития, аналогичного чешскому.

Однако если те или иные калькирования действительно являются результатом влияния немецкого языка, возникает следующий вопрос: почему чешские калькирования производных от глагола *ziehen* образованы от двух разных корней? Является ли это закономерностью, обусловленной семантикой глаголов *táhnout* и *vléct*? Почему в одних случаях в основе номинации лежит основа глагола *táhnout*, а в других — глагола *vléct*? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, на наш взгляд, необходимо обратиться к полисемии всех трех глаголов, образующих вершины словообразовательных гнезд, поскольку выделение значений каждого из глаголов может показать, во-первых, разницу в наборе значений синонимов *táhnout* и *vléct*, а во-вторых, объяснить, какое из них и почему легло в основу при калькировании.

При выделении отдельных значений мы считаем важным опираться не только и не столько на словарные статьи толковых немецких и чешских словарей, но и на контекстные примеры, встречающиеся в национальных корпусах, поскольку словари, во-первых, не дают информацию о всем классе референтов, которые могут обозначаться тем или иным словом и, во-вторых, в них далеко не всегда отражена связь между отдельными значениями полисеманта, т.е. из них не очевидно, на каком основании одно значение было выведено из другого. При обработке большого объема примеров контекстного употребления можно будет выделить общие признаки, содержащиеся в каждой ситуации и объясняющие, во-первых, полисемию вершин словообразовательных гнезд, а во-вторых, мотивацию при образовании их производных. Тот же анализ должен объяснить, почему немецким производным от полисеманта *ziehen* в чешском соответствуют производные от двух полисемантов, а не от одного.

Следующим шагом должно стать описание и сравнение фрагментов немецкой и чешской языковых картин мира, вербализуемых рассматриваемыми словообразовательными гнездами. В нашем случае для этого необходимо вывести общую

когнитивную схему, показывающую взаимосвязь значений полисемантов, а также раскрывающую мотивацию производных, т.е. показывающую, от какого значения они были образованы. При этом мы сможем объяснить, как носитель того или иного языка воспринимает тот или иной объект или ситуацию сквозь призму языка, иными словами, выявить его точку зрения.

Если в результате сравнения фрагментов немецкой и чешской языковых картин мира, вербализуемых рассмотренными словообразовательными гнездами, будут выявлены значительные сходства, особенно там, где они обусловлены немецкими лексическими или семантическими калькированиями в чешском языке, то с определенной долей уверенности можно утверждать, что это последствие немецко-чешского языкового контакта: калькирование немецких слов и развитие полисемии по образцу немецких эквивалентов принесло вместе с собой некоторые элементы немецкой языковой картины мира. Недаром еще один из крупнейших борцов за возрождение чешского языка Йозеф Добровский выступал против немецких калькирований: «Нельзя чешский язык во всем подгонять под немецкий, ведь каждый язык представляет собой нечто особенное... Если так и дальше будет продолжаться, то мы будем писать не по-чешски, а по-немецки чешскими словами» [Цит. по: 8. С. 17]. Несмотря на то, что в XIX—XX вв. чешские пуристы искоренили значительную часть немецких калькирований, заменив их другими чешскими словами, определенная часть их продолжает незаметно жить в чешском языке, и потому лингвистика может поставить перед собой задачу их выявления и определения той роли, которую они сыграли в формировании чешской языковой картины мира.

ПРИМЕЧАНИЕ

- [1] См.: Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1999.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Зализняк А.А. Русская семантика в типологической перспективе. М: Языки славянской культуры, 2013. 640 с.
- [2] Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. М.: Наука, 1988. 242 с.
- [3] Толстая С.М. Пространство слова. Лексическая семантика в общеславянской перспективе. М.: «Индрик», 2008. 528 с.
- [4] Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М.: Языки славянской культуры, 2003. 224 с.
- [5] Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты / под ред. В.Ю. Розенцвейга. М.: Прогресс, 1972. 536 с.
- [6] Jarvis S., Pavlenko A. Crosslinguistic influence in language and cognition. New Yourk, Routledge, 2010, 282 p.
- [7] Jelinek M. Der Purismus in der Entwicklung der tschechischen Schriftsprache im 19. Und 20. Jahrhundert // Deutsch-tschechische Sprachbeziehungen. Germanismen, Personennamen, Ortsnamen. Roder Verlag, Regensburg, 2000. S. 9—64.
- [8] Schmidt-Rohr G. Die Sprache als Bildnerin der Völker. Eine Wesensund Lebenskunde der Volkstümer. Jena, Diederichs Verlag, 1932. 415 S.

INFLUENCE OF LANGUAGE CONTACT ON LANGUAGE VIEW OF THE WORLD

M.A. Yelizaryeva

The Chair of General and Contrastive Linguistics
Moscow State Linguistic University
Ostozhenka str., 38, Moscow, Russia, 119034

This article argues that language contacts may influence linguistic view of the world. The hypothesis was formulated by Russian linguists, but did not attract enough attention. On the example of German calques in the Czech language we propose a set of methods for proving the hypothesis.

Key words: language view of the world, language contact, bilingualism, language transfer, contact linguistics

REFERENCES

- [1] Zalznjak A.A. Russkaja semantika v tipologicheskoj perspektive [Russian Semantics in Typological Perspective]. M.: Jazyki slavjanskoj kultury, 2013. 640 s. (Studia philologica).
- [2] Serebrennikov B.A. Rol chelovecheskogo faktora v jazyke [The Role of Human Factor in Language]: Jazyk i myshlenie. M.: Nauka, 1988. 242 s.
- [3] Tolstaja S.M. Prostranstvo slova. Leksicheskaja semantika v obshheslavjanskoj perspektive [Word Environment. Lexical Semantics in Slavonic Perspective]. M.: «Indrik», 2008. 528 s. (Tradicionnaja duhovnaja kul'tura slavjan. Sovremennye issledovanija).
- [4] Uryson E.V. Problemy issledovanija jazykovoj kartiny mira: Analogija v semantike [Problems of Research of Language World Picture] / Ros. akademija nauk. In-t russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova. M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2003. 224 s. (Studia philologica).
- [5] Haugen Je. Process zaimstvovanija [Borrowings] // Novoe v lingvistike. Vypusk VI. Jazykovye kontakty (pod red. V.Ju. Rozencvejga). M.: Izdatel'stvo «Progress», 1972. 536 s.
- [6] Jarvis S., Pavlenko A. Crosslinguistic influence in language and cognition. New Yourk, Routledge, 2010, 282 p.
- [7] Jelínek M. Der Purismus in der Entwicklung der tschechischen Schriftsprache im 19. Und 20. Jahrhundert // Deutsch-tschechische Sprachbeziehungen. Germanismen, Personennamen, Ortsnamen. Roder Verlag, Regensburg, 2000. S. 9–64.
- [8] Schmidt-Rohr G. Die Sprache als Bildnerin der Völker. Eine Wesensund Lebenskunde der Volkstümer. Jena, Diederichs Verlag, 1932. 415 S.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЖЕНСКОЙ КРАСОТЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЕ

Ж.В. Кургузенкова

Кафедра языковой подготовки кадров государственного управления
Факультет международного регионоведения и регионального управления
Институт государственной службы и управления
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ
Проспект Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606

В рамках данной статьи был систематизирован гендерно маркированный языковой материал английского языка, характеризующий некоторые аспекты внешней привлекательности женщин. Были сделаны выводы о наиболее многочисленных фразеосемантических группах, и даны пояснения к часто встречающимся компонентам в составе языковых единиц данной тематики. Особое внимание уделяется коннотативным и структурным особенностям фразеологических единиц избранной тематики с целью выявления сведений об особенностях культуры и национального характера представителей данного этноса.

Ключевые слова: национальный характер, национальная культура, лингвокультурологический анализ, фразеология, концепт «красота женщины», английский язык

Обозначения женщины в любом языке, как известно, представляют большой интерес в плане концептуального и сопоставительного исследования. Рассмотрение данного идеографического поля в соотношении с соответствующими лингвокреативными средствами убеждает в том, что номинация антропосферы при кажущейся простоте задачи обозначения конкретной личности связана со сложными многомерными интерпретирующими процессами [1. С. 133]. Обозначения женщины, как и обозначения мужчины [2], позволяют сделать некоторые заключения относительно того, как складывается самоосознание человеком себя самого в языке, как формируется языковое отображение коллективного человеческого Я. Поле номинаций женщины, таким образом, лежит на пересечении языка и культуры, языка и мировоззрения, языка и подсознания.

Анализ примеров английского языка позволяет предположить, что при всем различии в дискурсах современной английской и русской культур стратегии концептуализации в этой сфере характеризуются скорее сходством, чем различием. На такое сходство указывает прежде всего абсолютное преобладание в обоих языках стилистически маркированных эмоционально-оценочных интерпретирующих слов, характеризующихся ярко выраженной эмпатией мужского взгляда на объект номинации. Как в русском языке, так и в английском самообозначение женщины весьма затруднено, несмотря на большое количество номинаций, составляющих данное поле.

Еще одной особенностью, сближающей английскую и русскую языковую картину мира, является то, что семантически женщина противопоставляется не противоположному полу — мужчине, как следовало бы ожидать, но человеку в целом.

Об актуальности оппозиции «женщина vs. человек» в английском языке свидетельствует широко известное наблюдение о том, что значения «мужчина» и «человек» здесь передаются одним словом “man”. Оппозиция “woman vs. person” (а не “man”) прослеживается практически во всех коллокациях, за исключением нескольких маргинальных случаев, когда мужчина уподобляется (с дерогативными коннотациями) женщине.

Безусловно, результаты сопоставления собранных нами примеров в английском языке следует рассматривать «приблизительно», так как их перевод на русский язык вызывает некоторые затруднения. Мы не можем говорить о полной корреляции в анализируемом материале, особенно в отношении стилистических факторов. Например, данные английских словарей свидетельствуют о значительном сдвиге анализируемого материала в сторону просторечных и сленговых слов по сравнению с русским, и мы не можем сказать с уверенностью, является ли это особенностью собственно концептуализации мужчины и женщины английским языком или отражением лексикографической традиции, которая в случае русского языка отличается большим пуританством. С точки зрения социальной принадлежности субъекта речи сопоставляемые русские и английские слова сильно отличаются, как отличаются и ситуации речевого общения, в которых данные лексемы могут использоваться. Для английского языка это по большей части неформальное общение, другими словами, достаточно фамильярное мужское общение. Речь идет не о «дефектном» социальном базисе говорящего, а о том, что в конкретном случае он считает возможным сменить речевой стандарт, снизить стилистический и тематический регистр речевой коммуникации.

Малая изученность речевых стандартов современного русского языкового сообщества не позволяет нам утверждать, что русский язык трактует женщину более или менее возвышенно по сравнению с английским. Судя по статистическому распределению лексических единиц, основными параметрами концептуализации образа женщины являются: 1) ее возраст; 2) ее семейное положение (куда также входит соответствие ее поведения нормам общественной морали); 3) ее способность выполнять «предписываемые ей от природы» функции объекта любовного отношения со стороны мужчины (т.е. ее привлекательность, женственность, способность быть возлюбленной, женой и матерью). Выделенные В.Н. Телия параметры русского идеографического поля «женщина» прослеживаются и в английском языке с единственной оговоркой, что почти все они соотносятся с параметром «сексуальная привлекательность» [3. С. 55—56].

Исходя из этого, в рамках данного исследования будет анализироваться языковой материал, отражающий способы номинации сексуальной привлекательности женщины в английском языке. Собранный фактологический материал можно условно разделить на следующие тематические подгруппы:

- 1) адъективные характеристики сексуальной привлекательности женщины;
- 2) гастрономическая метафора как способ номинации сексуальной привлекательности женщины;
- 3) фитонимы как способы номинации сексуальной привлекательности женщины;

4) зооморфизмы как способы номинации сексуально привлекательной женщины.

Начнем с адъективных характеристик сексуальной привлекательности женщины в английском языке. Красота женщины — это прежде всего то, что хорошо для созерцания (“goodlooks”), т.е. чисто внешняя, радующая мужской глаз характеристика. Красивая женщина (“lovely / good-looking / comely / pretty / beautiful”) обозначается следующим образом: “lovely to be hold / good for looks” (букв. приятно созерцать), “pleasing to the eye” (букв. радующая глаз).

Многие адъективные лексемы английского языка характеризуют девушку как стройное, худенькое создание, так как по современным стандартам красоты привлекательная девушка / женщина должна быть существом неземным, как бы бес-телесным: thin, slim, imperially slim (тоненькая), graceful (грациозная), wasp-waisted (с осиной талией), willowy (как ива), slight, dainty, delicate, frail (хрупкая).

Женское очарование для представителей английской культуры — это нечто колдовское, что овладевает мужчиной порой помимо его воли. Поэтому красивая женщина не просто “lovely” (красивая) или “exquisite” (изысканная), а также “attractive” (привлекательная), “enthraling, entrancing, fascinating” (чарующая, очаровательная, обаятельная). Женское обаяние может быть и агрессивно, зачастую ему трудно противостоять: “captivating” (пленительная), “irresistible” (неотразимая), “fetching” (притягательная), “taking” (манящая), “winning” (обворожительная). Красота роковой женщины может быть даже «опасна» для наблюдателя: “looks fit to kill you / knock dead / knock one’s eyes out” (букв. способна убить, выбить глаз).

Очень характерным является переосмысление женской личности в плане сексуальной привлекательности и метафоризация последней в «гастрономических» терминах: “dish” (букв. блюдо в значении «сексуально привлекательная женщина / лакомый кусочек»), “sexpot” (букв. сексуальный горшочек в значении «сексуально привлекательная женщина»).

Например, в основе большинства «гастрономических» метафор лежат названия кондитерских изделий, иногда со сладкой начинкой внутри: “cupcake” (букв. маленький кекс), “cookie / homeseecake” (букв. печенье, домашнее печенье), “cheesecake” (букв. творожный пудинг, сладкая ватрушка в значении «полуобнаженная красотка»), “biscuit” (букв. сухое печенье в значении «женщина с цветной кожей»), “sugarpie” (букв. сладкий пирог) и др.

Другим традиционным блюдом в английской кухне является мясная еда. Метонимический перенос «мясо, тело, части тела» на обозначение человека в целом также не нов и получил достаточно широкую интерпретацию при номинации женщины в английском языке: “leg” (букв. нога в значении «женщина»), “dark meat” (букв. темное мясо в значении «темнокожая женщина как сексуальный объект»), “white meat” (букв. белое мясо курицы или телятины в значении «белая женщина»). Молодая старушка характеризуется через фразеологическую единицу “mutton dressed as / like lamb” (букв. баранина, сервированная под ягненка). Главным достоинством при характеристике мясного блюда для англичанина остается прилагательное “hot” (букв. горячий и / или острый). В данном

случае также происходит объективный метафорический переход от первичного значения адъективных лексем «горячий, острый» в плоскость сексуальных отношений со значением «возбуждающий»: “hot stuff” (букв. горячее / острое в значении «нечто сексуальное»). Как видим, гастрономическая метафора является достаточно продуктивной моделью для данного идеографического поля.

Метафоры растительного мира, так называемые фитонимы (под которыми мы понимаем как названия различных растений, так и плодов этих растений), составляют значительную группу номинаций женской привлекательности, а именно: “milk and roses” — румяная (сравните в русском языке: «кровь с молоком»), “a rose between two thorns” (букв. роза между двух шипов в значении «женщина между двумя мужчинами»), “have roses in one’s cheeks” (букв. иметь розы на щеках в значении «быть румяной»), “as fair as a lily / rose” (букв. прекрасная как лилия / роза). В сленге женская красота также сравнивается с фруктами, но предназначенными не для любования, а для еды: “banana” (букв. банан в значении «хорошенькая девушка с цветной кожей»), “peach” (букв. персик в значении «милашка»), “tomato” (букв. помидор в значении «чрезвычайно сексапильная девушка»).

Зооморфизмы практически все принадлежат к области сленга и описывают широкий спектр свойств женского характера и поведения, например: “doe” (букв. самка оленя в значении «женщина с партнером на дискотеке или вечеринке»), “tigress” (букв. тигрица в значении «жестокая, бессердечная женщина»). Поскольку в рамках данного исследования нами затрагиваются процессы концептуализации параметров описания внешности женщины, а не ее характера, ниже представлены примеры, отражающие именно этот аспект формирования образа женщины в английской языковой культуре: “fox” (букв. лиса в значении «физически привлекательная девушка / женщина»), “queen bee” (букв. пчелиная матка в значении «первая дама»: “she is the queen bee in her group” — среди своих подруг она самая привлекательная).

Так, «молоденькая соблазнительная девица» нередко описывается в терминах животного мира: “chick /chicken /spring chicken” (букв. цыпленок), “bunny” (букв. кролик), “cub” (букв. детеныш), “kitty /kitten” (букв. котенок), “filly” (букв. кобылка в возрасте до четырех лет), “heifer” (букв. телка). В приведенных примерах англичане используют лексемы не столько со значением взрослых животных, сколько их детенышей, «эксплуатируя» тем самым универсальный фрейм для номинации молодой, сексуально привлекательной женщины.

Завершая анализ языкового материала данной тематики, хотелось бы отметить, что, безусловно, английский язык содержит еще ряд примеров, которые можно отнести к языковым универсалиям. Сюда входят тропеические переносы «часть вместо целого». Эта традиция прослеживается еще в библеизмах: rib, Adam’s rib (ребро Адама) и развивается в сленге: sex goddess (секс-богиня).

Также в английской культурной картине мира существует наименование женщин сексуально неискушенных, но необычайно привлекательных для мужчин. Толчком для обыденного употребления дефиниции “Lolita” послужил одноименный роман В.В. Набокова, в котором приводится описание основных характеристик подобной девушки. Далее роман, став уже частью общекультурного миро-

вого литературного (и кинематографического — вследствие множества экранизаций) наследия порождает некий «культурный штамм», «терминальный фрейм», укоренившийся в сознании любого образованного человека. Таким образом, в обыденном сознании англичан Лолитой является девушка-подросток, рано сформировавшаяся и имеющая физиологическую привлекательность. Вместе с тем она оценивается негативно из-за того, что, понимая свою привлекательность, играет с мужчинами, что не соответствует этическим нормам поведения девушки.

В заключение исследования идеографического поля «женщина» в аспекте ее сексуальной привлекательности, опираясь на основные моменты, рассмотренные в рамках данной статьи, а также учитывая осуществленный анализ языкового материала, мы можем сделать следующие выводы.

1. Поскольку наиболее ярко национально-культурная специфика обнаруживается при сопоставлении, отметим, что названия птиц и животных являются теми ключевыми зооморфными образами, которые позволяют выявить сходства и различия в номинации привлекательной женщины в английском и русском языках.

2. Характерным является переосмысление женской личности в плане сексуальной привлекательности и метафоризация последней в «гастрономических терминах».

Анализ фразеологических единиц с культурным компонентом значения позволяет установить определенную зависимость между структурно-семантической эквивалентностью соответствующих примеров в сопоставляемых языках и их лингвокультурологической значимостью. Такой анализ лексических и фразеологических единиц тематического поля «красота женщины», предпринятый в рамках данной работы, убедительно показал неразрывную связь языка и культуры, способность лексики отражать в своем значении отношение народа-носителя языка к различным аспектам образа женщины. В результате исследования, проведенного на материале английского языка, был выделен большой пласт языковых единиц, номинирующих привлекательных женщин, а его лингвокультурологический анализ позволил проследить, как и в чем проявляется национально-культурная специфика данных единиц, вскрыть источники их возникновения, выявить ассоциации и образы, которые легли в их основу, установить функционально-коммуникативные характеристики, описать их коннотации, взаимодействие и взаимовлияние семантических, стилистических свойств проанализированных примеров.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Борисова А.С., Рубинштейн К.Э. Прагматика эмоций в современном рекламном дискурсе (на материале французского языка) // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». 2015. № 2. С. 133–147.
- [2] Кургузенкова Ж.В. Фразеологические единицы, номинирующие мужчину-ловеласа во французском и русском языках // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». 2015. № 1. С. 112–126.
- [3] Телия В.Н. Фразеология в контексте культуры. М.: Языки русской культуры, 1999.

CONCEPTUALIZATION OF FEMININE BEAUTY IN ENGLISH CULTURAL WORLDVIEW

Zh.V. Kurguzenkova

Department of Language Training for Public Servants
Faculty of International Area Studies and Regional Governance
Institute of Public Administration and Management
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Services
Vernadsky Prospekt, 84, Moscow, Russia, 119606

The article aims at systematizing English phraseological units characterizing women's beauty. The conclusion concerns the most numerous phraseosemantic groups, the most frequently occurring elements of the units are commented upon. Special attention is paid to the connotative and structural peculiarities of the phraseological units of the chosen subject matter in order to identify information about the culture and national character of representatives of this ethnic group.

Key words: national character and national culture, linguistic and cultural analysis, the phraseology, the concept "woman", English

REFERENCES

- [1] Borisova A.S., Rubinshtein K.E. Pragmatika emotsiy v sovremennom reklamnom diskurse (na materiale frantsuzskogo yazyke) [Pragmatics of emotions in modern French advertising discourse]. Russian Journal of Linguistics. *Vestnik RUDN*. 2015. no. 2. pp. 133—148.
- [2] Kurguzenkova Zh.V. Frazеologicheskie edinitси, nominiruschie mujchinu-lovelasa vo frantsuzskom i russkom yazikah [Gender marked phraseological units of phraseosemantic group designating men's affectionate behavior]. Russian Journal of Linguistics. *Vestnik RUDN*. 2015. no. 1. pp. 112—126.
- [3] Teliya V.N. Frazеologiya v kontekstekultury [Phraseology in the context of culture]. Moscow, Languages of Russian Culture, 1999. 333 p.

МЕТОД CASE-STUDY ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

А.В. Пушкина

Кафедра иностранных языков филологического факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается организация интерактивных занятий при обучении устному последовательному переводу и предложена схема анализа казусов. Описанная модель интерактивной деятельности студентов на основе метода анализа проблемных ситуаций (case-study) доказывает, что вариативность образовательного процесса позитивно влияет не только на результативность достижения конечной цели, но и мотивацию студентов.

Ключевые слова: метод case-study, анализ казусов, интерактивная деятельность, обучение устному последовательному переводу, переводческие ошибки

Принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) свидетельствует о значительной трансформации российского высшего образования. «Сегодня методика обучения перестраивается с перемещением фокуса внимания преподавателя на совершенствование навыков речевого общения на профессиональные темы, участия в научных дискуссиях» [3. С. 108]. Приоритетными становятся образовательные функции, связанные с формированием профессиональной направленности учебного процесса. Повышается внимание к инновационным формам и методам обучения, использованию современных технологий, интерактивным формам обучения.

Среди интерактивных форм, используемых в образовательном процессе, выделяется метод под названием case-study, или метод анализа казусов/кейсов, который относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Впервые метод анализа казусов был внедрен в Гарвардской школе бизнеса еще в начале прошлого века и получил широкое распространение в подготовке специалистов различных профессий. В основе данного метода лежит определенная проблемная ситуация — казус, вызывающий у учащихся затруднение и требующий творческого поиска и решения. Заметим, что задания проблемно-поискового характера приемлемы только в том случае, когда учащиеся готовы выполнять конкретные виды умственной и практической деятельности самостоятельно.

До сих пор метод анализа казусов широко использовался в процессе подготовки специалистов главным образом в области менеджмента, политики, правоведения, работы с клиентами. Лишь сравнительно недавно появились работы, посвященные кейс-технологиям при обучении иностранным языкам. Однако применение данного метода в процессе подготовки устных переводчиков на сегодняшний день не зафиксировано. Мы находим целесообразным внедрение метода case-study в процесс обучения устному последовательному переводу. По-

иск оптимальной модели обучения на практических занятиях доказал, что решение казусов провоцирует активизацию умственной деятельности студентов, помогает овладевать практическим переводческим опытом.

Использование метода *case-study* в учебном процессе, бесспорно, сочетает многие теоретические аспекты курса устного перевода с практическими задачами (конкретными случаями реальной жизни), которые необходимо решить. Как отмечает Д. Робинсон, студентам важно совершенствовать способности решать проблемы, необходимо «уметь гибко и обоснованно переходить от практики к правилам и обратно, переключаться между сознательной деятельностью и сознательным анализом», воспринимать свою деятельность в комплексе [5. С. 241]. Несомненно, анализ является важнейшей частью перевода и регулярный процесс языковых преобразований подразумевает аналитическое выполнение таких действий, а значит, способствует развитию собственных аналитических подходов к решению переводческой задачи.

А.М. Долгоруков предлагает классификацию кейсов, исходя из целей и задач процесса обучения, а также выделяет среди прочих прикладные упражнения [2]. Прикладные упражнения, составляющие основу интерактивных занятий нашей учебной модели, содержат конкретную проблемную ситуацию, требующую поиска путей решения проблемы.

В свою очередь, А.Ч. Гирина рекомендует выполнить ряд следующих действий для решения казусов:

- 1) оценить проблему;
- 2) проанализировать имеющуюся проблему;
- 3) предложить и обсудить возможные решения;
- 4) выбрать наиболее оптимальное решение;
- 5) защитить принятое решение [1].

Иными словами, в рамках нашего исследования от учащихся требуется совместными усилиями группы или подгруппы проанализировать ситуацию — *case* (перевод), выработать практическое решение (дать несколько вариантов перевода) и, оценив предложенные варианты решений, выбрать лучший в контексте поставленной проблемы. Отметим, что казусы могут быть представлены в различной форме — от нескольких предложений на одной странице до достаточно объемного текста, занимающего несколько страниц.

Безусловно, учебные казусы лучше брать из реальной жизни, чем специально придумывать. Поэтому для нашей учебной модели в качестве казусов мы отобрали самые яркие из собранных по всему миру объявлений, надписей, вывесок, инструкций, содержащих грубые переводческие ошибки, так называемые переводческие ляпы.

Так, в связи с поставленными задачами мы разработали следующую схему анализа казусов при обучении устному последовательному переводу в системе второго высшего образования. Студентам следует поставить перед собой так называемые вопросы-задачи.

1. Существуют ли в казусе очевидные нарушения языковой нормы?
2. Определите характер этих нарушений (семантические, синтаксические, стилистические, прагматические).

3. Установите причины выявленных нарушений (орфографические ошибки, из-за которых слово приобретает другое значение; грубые лексические несоответствия или грамматические отклонения; отсутствие логики и т.д.).

4. Определите смысловую интенцию казуса (в случае полного несоблюдения языковых норм, что может вызвать непонимание текста).

5. Предложите свои варианты решения казуса.

6. Выберите лучший вариант решения казуса. Обоснуйте свой выбор.

Приведем некоторые примеры для решения казусов [6]:

Amusement ride, Saudi Arabia:

For your safety this game is not allowed for those who suffer from hearts, diabetics, nerves, high pressure and pregnant.

In a temple in Bangkok, Thailand:

It is forbidden to enter a woman even a foreigner if dressed as a man.

Colombo, Sri Lanka:

Please do not bathe outside the bathtub.

Switzerland:

It is defended to promenade the corridors in the boots of the mountain in front of six hours.

Copenhagen, Denmark:

Takecareofburglars.

Приведем примеры решения казусов — переводческих задач — студентами (орфография и пунктуация сохранены):

*The next howler I want to discuss is: In a hotel cloakroom, Berlin, Germany: **Please hang yourself here.***

Well, the reflexive pronoun “yourself” is not suitable here. We use reflexive pronouns when the subject and object of the verb are the same person. The verb «HANG» is transitive and needs a direct object. In our case it may be «clothes». To make the poster more official I would change the word “here” into «cloakroom». Considering all my remarks I would paraphrase whole sentence: Please hang your clothes in the cloakroom.

Well, I want to discuss the phrase: *Budapest, Hungary: **Please do not feed the animals. If you have any suitable food, give it to the guard on duty.*** I think the first part “Please do not feed the animals” sounds good. The rest sounds quite funny and it seems that visitors are asked to feed the guards. That’s why I believe that this phrase is expressed stylistically wrong.

My version is like this: if you have food for the animals, please leave it at the guard post. Final version: “Please do not feed the animals. If you have food for the animals with you, please leave it at the guard post”.

В ряде случаев переводческая задача может иметь несколько вариантов решения в зависимости от воображаемых микроситуаций. На этом основывается итоговая дискуссия, в которой сравниваются различные варианты решения. Обсуждение вариантов решения одного и того же казуса значительно углубляет опыт студентов: каждый имеет возможность ознакомиться с их разнообразием, выслушать и взвесить оценки товарищей, внести ряд изменений или дополнений.

Это существенно способствует приобретению профессионального опыта студентов.

Для того чтобы развивать свойственные переводчику умения и навыки, имеет смысл регулярно повторять задания с использованием данной технологии. Чем чаще студенты сталкиваются с подобного рода переводческими задачами, тем привычнее для них становится механизм их решения.

Метод кейсов в процессе обучения устному последовательному переводу наиболее приемлем для обучения в малых группах (4—5 человек) или подгруппах (1—3 человека). Это объясняется прежде всего интенсификацией учебного процесса в связи, например, со сравнительно небольшим количеством аудиторных часов, а также тем, что при решении конкретного казуса всей группой на аудиторном практическом занятии у студентов могут возникнуть трудности, связанные с индивидуальным темпом работы. Поэтому подобные трудности легче преодолеть при групповой работе и во внеаудиторное время.

Процесс решения казуса интерактивен: на основе взаимодействия учащихся происходит совместная выработка стратегии и устанавливаются продуктивные связи внутри студенческого коллектива; происходит обмен идеями, знаниями, подходами к решению заданной проблемы и, несмотря на то, что студенты работают над казусом, разбившись на небольшие группы, каждый имеет возможность раскрыть свой личностный потенциал, иметь равнозначную пользу от общения, создать партнерские отношения между своими сокурсниками, а также отстаивать выбор предложенных решений, неся ответственность за конечный результат.

Таким образом, внедрение метода case-study показало свою эффективность в процессе обучения студентов устному последовательному переводу. Кейс-технологии развивают способность учащихся формулировать гипотезы и проверять их в ходе мыслительных операций и практических действий, характерных для решения профессиональных переводческих задач, что положительно сказывается на результативности учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гирина А. Ч.* Метод анализа казусов в обучении иностранному языку как языку специальности (из опыта преподавания немецкого языка для специальности «Международное право»). URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5231/1/girina_2010_trudy.pdf
- [2] *Долгоруков А. М.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
- [3] *Мекеко Н. М.* Новый подход к преподаванию иностранных языков студентам неязыковых факультетов // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2014. № 3. С. 107—110.
- [4] *Пушкина А. В.* Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование»: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2015. 178 с.
- [5] *Робинсон Д.* Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / пер. сангл. СПб.: КУДИЦ-ПРЕСС, 2007. 304 с.
- [6] *Croker Ch.* Lost in translation. Misadventures in English abroad. London: Michael O'Mara books limited, 2007. 176 p.

CASE-STUDY METHOD IN TEACHING CONSECUTIVE TRANSLATION

A.V. Pushkina

The Chair of Foreign Languages
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of how to organize interactive activities in the process of teaching consecutive translation and offers the scheme of case analysis. The present model of interactive activities on the base of the case-study method proves its positive influence not only on the effectiveness to achieve the final goal but students' motivation as well.

Key words: case-study method, analyses of cases, interactive activities, teaching consecutive translation, howlers in translation

REFERENCES

- [1] Girina A.Ch. Metod analiza kazusov v obuchenii inostrannomu jazyku kak jazyku specialnosti (iz opyta prepodavaniya nemetskogo jazyka dlya specialnosti "Mezhdunarodnoe pravo") [Case-study method in teaching a foreign language as a speciality (based on the experience of teaching German on the "International Law" speciality / Available at: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5231/1/girina_2010_trudy.pdf
- [2] Dolgorukov A.M. Metod case-study kak sovremennaja tehnologija professionalno-orientirovannogo obuchenija [Case-study method as a modern technology in professionally oriented education] / Available at: [//www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600)
- [3] Mekeko N.M. Noviy podhod k prepodavaniju inostrannih yazykov studentam neyazikovih facultetov // Vestnik RUDN. Seria: Russkiy i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2014. № 3. S. 107—110.
- [4] Pushkina A.V. Obuchenie ustnomu posledovatelnomu perevodu studentov-lingvistov v ramkah programmy "Vtoroye vysshee obrazovanie": diss. ... kand. ped. nauk [Teaching consecutive translation to students of linguistics department in the "second degree course" syllabus: Dr. ped. sci. diss.]. M., 2015. 178 s.
- [5] Robinson D. Kak stat perevodchikom: vvedenie v teoriju i practicu perevoda [Becoming a translator: an introduction to the theory and practice of translation]. St. Petersburg: KUDITS-PRESS, 2007. 304 s.
- [6] Croker Ch. Lost in translation. Misadventures in English abroad. London: Michael O'Mara books limited, 2007. 176 p.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАТОЙКОНИМОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАГВАЙСКОГО И УРУГВАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

М. Радович

Кафедра иностранных языков
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8, Москва, Россия, 117187

В настоящей работе анализируются парагвайские и уругвайские катойконимы во взаимосвязи с такой развивающейся дисциплиной, как лингвистическая география. Деноминативные имена прилагательные, которые при приобретении значения существительных именуются катойконимами, напрямую связаны с топонимикой, которая может отражать географические, исторические и культурологические особенности местности и занимает особо важное место в лексикологии любого языка. В работе приводится описание топонимических понятий и морфологического образования катойконимов посредством суффиксации, а также перечисляются как наиболее распространенные, так и менее используемые суффиксы. Помимо того, автором рассматривается картина продуктивности суффиксов для образования катойконимов в двух исследуемых странах — результаты показывают, что в Парагвае наиболее употребительным суффиксом оказался *-eño*, в то время как в Уругвае первое место по распространенности занимает *-ense*.

Ключевые слова: катойконимы, испанский язык, национальные варианты испанского языка, топонимика, продуктивность суффиксов

Жизнь человека неразрывно связана с географическими названиями — топонимами. Они повсюду окружают нас и исчисляются сотнями миллионов. Исчезают этносы, их языки, а названия продолжают жить. Мы пользуемся топонимами, зачастую не зная их подлинного значения.

Топонимика — раздел ономастики, который изучает географические названия, анализирует их функционирование и происхождение и исследует отражение в них национально-культурного компонента. Она обеспечивает научно обоснованный объективный подход к изучению происхождения географической номенклатуры, ее структуры и этимологии.

Термин «катойконим» представляет собой русский эквивалент испанского термина *gentilicio*, так как представляет собой «имя жителя по названию места жительства» (1). Тем не менее *gentilicio* в испанском языке употребляется не только для обозначения жителей определенных местностей, но и в качестве деноминативного имени прилагательного, т.е. прилагательного, образованного от географического названия.

Лингвистическая география — это раздел языкознания, изучающий территориальное распределение языковых явлений. Лингвистическая география выделилась в XIX в. из диалектологии. Накопление данных о наличии диалектных различий в разных языках выдвинуло проблему совпадения или несовпадения границ распространения диалектных особенностей на определенной языковой территории.

Появление и развитие лингвистической географии связано с картографированием диалектных различий языков и созданием диалектологических атласов. Такие атласы могут быть различными: атласы отдельных территорий, одного языка, группы родственных языков, атласы, охватывающие территории, на которых размещаются разносистемные языки, и т.д. Атласы различаются по картографическому материалу, степени отражения на картах диалектных особенностей на разных уровнях языковой системы, отношению и отражению исторических процессов в развитии диалектов данного языка и т.д.

Лингвистическая география дает возможность на основе сопоставительного изучения изоглосс получить важные сведения для ретроспективного изучения истории языков и диалектов, установить их связи, относительную хронологию в развитии тех или иных языковых явлений. Интерпретируя характер изоглосс, их направление, соотношение между собой, исследователи получают возможность с помощью внутренней реконструкции языковых явлений и их сопоставления с данными истории носителей диалектов восстановить пути развития живого народного языка в его диалектном многообразии. Изучение методами лингвистической географии групп родственных языков и языкового ландшафта территорий распространения разносистемных языков помогают исследованию истории развития и взаимодействия целых народов, их языков и культур. Во второй половине 20 в. лингвистические атласы национальных языков или отдельных регионов их распространения появились во многих странах.

Историческое развитие геолингвистики в испаноговорящих странах. М. Альвару, специалисту по вопросам развития геолингвистики в области испанского языка, неоднократно казалось невозможным осуществить такой масштабный проект, каким является составление общего лингвистического атласа для всех испаноязычных стран Латинской Америки. В своих вступительных работах к Опроснику Лингвистического атласа испаноамериканских стран, Альвар подчеркивал тот факт, что, несмотря на ее ограничения, географическая лингвистика является единственной методологией, способной придать однородность и согласованность при сборании информации и именно поэтому представляет собой единственный адекватный подход к получению достоверных и сравнимых данных об испаноязычной территории целиком.

Стоит отметить, что фундаментальная задача геолингвистических исследований в испаноязычных странах — разработать и осмыслить территориальный аспект языковой ситуации в Латинской Америке, который на сегодняшний день безусловно необходим для изучения и сравнения форм существования испанского языка в различных регионах.

Понятия топонима, топонимии, топонимики. Изучение топонимов (географических названий) того или иного региона является идеальным объектом исследования для целого ряда научных дисциплин. Совокупность топонимов определенной территории называют топонимией. Как справедливо отмечает О.С. Чеснокова, «La lengua española... absorbía durante muchos siglos los elementos de otras lenguas y culturas, tales como elementos iberos, celtas, griegos, romanos, visigodos, árabes, etc. Cada una de estas lenguas aportó su propio colorido a la toponimia de España. En este sentido la toponimia española refleja diferentes etapas del desarrollo tanto de las

etnias que habían poblado el territorio de España, como de sus lenguas» («На протяжении многих веков современный испанский язык приобрел элементы других языков и культур, среди них иберийские, кельтские, греческие, романские, арабские, и т.д. Каждый из этих языков привнес собственный колорит в топонимию Испании. В этом смысле, испанская топонимия отражает различные этапы развития как народов, проживающих на территории Испании, так и развитие их языков») (перевод наш — М.Р.) [14. С. 20].

Топонимы традиционно разделяются на несколько разрядов:

— оронимы — именованья гор и возвышенностей;

— гидронимы — названия рек, озер, морей, океанов и других акваторий, которые дальше можно подразделить на группу пелагонимов (т.е. названия океанов и морей), затем на лимнонимы (наименования озер), потамонимы (названия рек), гелонимы (имена болот и топей) и т.д.;

— ойконимы (именования населенных пунктов) можно подразделить на более ограниченные группы — астионимы (названия городов), хорионимы или комонимы (названия сельских поселений и областей) и на другие, более мелкие ряды.

Во второй половине XX столетия это научное направление оформляется в самостоятельную дисциплину — топонимику, которая изучает географические названия, анализирует способы фиксации в них первоначального значения слов, от которых они образованы, исследует отражение в них национально-культурного компонента, содержащего особенности национальной образности, видения мира, в которых проявляется национальный менталитет. Топонимика определяется как раздел ономастики, исследующий географические названия (топонимы), их функционирование, значение и происхождение, структуру, ареал распространения, развитие и изменение во времени. Как специальное научное направление топонимика обеспечивает научно обоснованный объективный подход к изучению происхождения географической номенклатуры и ее структуры и этимологии.

По словам Мартина Алонсо (2), «топонимика занимается происхождением и значением собственных имен мест». Это определение показывает некоторое смешение топонимов и прилагательных от географических названий, катойконимов (*gentilicios*). Топонимику можно рассматривать как подраздел ономастики. Это — «дисциплина, которая изучает имена местностей, населенных или ненаселенных, и кроме того, включает в себя имена гор, хребтов, рек, озер, т.д.» (3).

Этнонимы, этнонимика и катойконимы. Согласно Словарю Испанской королевской академии, этноним — это тип прилагательного, обозначающий географическое происхождение людей или их национальность, например: *madrileño* (мадридский), *peruano* (перуанский), *francés* (французский). Это номен для обозначения любого этноса.

Данное определение кажется исчерпывающим. Вместе с тем следует иметь в виду, что в разговорно-обиходной речи прилагательное смешивается с прозвищем, применяемым к лицам, живущим в определенной окрестности. В качестве примера мы можем рассмотреть слово *babazorro* (житель Алавы). Может показаться, что это *babazorro* является прилагательным для данной провинции, но оказывается, что это прозвище, с помощью которого различаются обозначения жителей

Бильбао и Алавы. Само название для жителя Алавы будет звучать как *alavés* и *alavense*.

Другие источники описывают этноним как прилагательное, которое обозначает народ, национальность или родину, или даже гораздо проще: «прилагательное, указывающее на то, откуда мы».

Следовательно, этнонимика — раздел ономастики, изучающий происхождение и функционирование этнонимов — названий наций, народов, народностей, племен, племенных союзов, родов и др. этнических общностей.

С другой стороны, определение понятия «катойконим» кажется более подходящим, когда речь идет о переводе испанского термина *gentilicios* на русский язык, так как представляет собой «номен для обозначения жителей по названию места жительства». В английском то же самое понятие обозначается термином *demonym*. Катойконим часто не совпадает с этнонимом, и учитывая то, что целью нашего исследования является именно изучение раздела ономастики, посвященного обозначению жителей а не народностей, в дальнейшем будем пользоваться термином «катойконим».

Образование катойконимов посредством суффиксации. В испанском языке существует значительное число суффиксов катойконимов, но мы считаем целесообразным подробно описать лишь основные. Среди наиболее продуктивных суффиксов для образования катойконимов, как отмечает Ф. Райнер в *Дескриптивной грамматике испанского языка* (4), оказываются следующие: *-ano/a*, *-ense*, *-eño/a*, *-és/a*, *-í*, *-iano/a*.

Кроме этого, есть множество менее используемых суффиксов, но даже среди самых продуктивных суффиксов нет таких, которые можно было бы назвать повсеместно применяемыми.

Перейдем к рассмотрению каждого из шести наиболее продуктивных суффиксов перечисленных ранее.

1. Суффикс *-ano/a* обычно используется при деривации прилагательных от географических названий, однако имеет ограниченную продуктивность. Также представляет многочисленные супплетивные формы: *Palermo/palermitano*, *Palma/palmesano*, *Castilla/castellano*, etc.

2. Суффикс *-ense* активно используется для образования катойконимов. Как и предыдущий, он имеет некоторые супплетивные формы, такие, как включение интерфиксов *-i-* (например, *Atenas/ateniense*) (5): *Belgrado/belgradense*, *Costa Rica/costarricense*.

Этот суффикс также широко используется при формировании неологизмов.

3. Что касается суффикса *-eño/a*, он образует катойконимы местностей Испании, находящихся в основном в центральной и южной части страны: *albaceteño*, *casereño*, *Madrid/madrileño*, etc.

Этот суффикс также широко используется в Латинской Америке: *brasileño*, *costarricense*, *limeño*, etc.

В последнее время этот суффикс используется также в топонимах не испаноязычных стран.

4. Суффикс *-és/a* не распространяется на севере Испании и, наоборот, не используется в южной Испании и Латинской Америке. Предпочитается, чтобы он

прилагался к основам, оканчивающимся носовым согласным. В настоящее время этот суффикс очень продуктивен, особенно для образования катойконимов и прилагательных от африканских и азиатских стран. Часто опускается интерфикс -i-, например: Calabria/calabrés.

5. Суффикс -í является наименее используемым из числа продуктивных суффиксов. Он распространен и является продуктивным особенно в обозначении жителей арабского и мусульманского района.

6. Последний основной суффикс -iano/a прежде всего используется в нескольких недавно образованных катойконимах.

Таким образом, мы можем закончить описание наиболее важных и наиболее продуктивных суффиксов. Тем не менее, стоит перечислить остальные, «маргинальные» суффиксы, выполняющие такую же функцию (таблица).

Таблица

Менее употребительные суффиксы

СУФФИКСЫ	ПРИМЕРЫ КАТОЙКОНИМОВ
-abro	cantabro, cuyabro
-ache	malgache
-aco	austriaco, chalaco, eslovaco, polaco
-ajo	kazajo
-alo	galo
-án	alemán, catalán
-ando	benicarlando
-ar	baleар, kosovar, magiar, malabar
-aro	búlgaro, húngaro
-arra	donostiarra, irundarra
-arro	charro, navarro
-asco	monegasco, vasco
-ato	cervato, maragato
-avo	eslavo, yugoslavo
-ayo	paraguayo, uruguayo
-eca	azteca, chapaneca
-eco	guatemalteco, checo, yucateco
-ego	gallego, griego, nachego, noriego
-ejo	chillanejo, linarejo
-enco	ibicenco, jijonenco
-eno	azunceno, chileno, nazareno, esloveno
-eo	eritreo, europeo, galileo
-ero	habanero, cartagenero, barranquillero
-és	barcelonés, amsterdamés
-esco	tobosesco, tudesco
-eta	lisboeta
-ete	chinchonete, colmenarete

СУФФИКСЫ	ПРИМЕРЫ КАТОЙКОНИМОВ
-ez	cundinamarquez
-í	azerí, israelí, bagdadí, dubaití, marroquí
-ica	pamplonica
-ico	asiatico, balcanico, caucasico, helvetico
-ín	mallorquín, menorquín
-io	armenio, canario, serbio, indio
-ita	betlemita, vietnamita, israelita, moscovita
-oca	carioca
-ol	español, mongol
-ón	bretón, moscón, teutón
-ope	etíope
-opo	galopo
-ota	chipriota, rodiota, cairota
-ote	chilote, jarote
-ú	hindú, manchú, zulú
-ucho	aguilucho, gaucho, maracucho
-uco	fernanduco, maluco, aldeaviluco
-uz	andaluz

Катойконимы в испанском языке всегда имеют ударение на первом или втором слоге от конца. Прилагательные, образованные от географических названий, и катойконимы с ударением на третьем слоге от конца встречаются очень редко. Приведем примеры: húngaro, búlgaro, árabe, tártaro, bávaro, etíope.

Продуктивность суффиксов катойконимов в Парагвае и Уругвае. Нами было исследовано и проанализировано 40 парагвайских катойконимов вместе с соответствующими им топонимами. Кроме катойконима, относящегося к самой стране (paraguaño) и катойконима asunceno, обозначающий жителя столицы Парагвая Асунсьон, в нашей выборке представлены названия парагвайских департаментов и самых крупных городов с наименованиями их жителей.

Наиболее продуктивным оказывается суффикс -eño/a (19 примеров): chaqueño/a, chaqueño/a, saaguaseño/a, saazareño/a, centraleño/a, guaireño/a, chaqueño/a, esteño/a, luqueño/a, cariateño/a, lambareño/a, limpeño/a, roquealenseño/a, franqueño/a, itagueño/a, villariqueño/a-guaireño/a, saacureño/a, iteño/a, что составляет почти 50% выбранного нами количества единиц для анализа. На следующем месте находится суффикс -ense (10 примеров): altoparanaense-paranaense, amambayense, canindeyuense, itapuense, paraguariense, ñeemyense, ovetense, hernandariense, pilareense.

Среди остальных суффиксов выделяется -ano/a (четыре примера): cordillerano/a, sanpedrano/a, sanlorenzano/a, sanantoniano/a, в то время как -ero/a, -eno/a и -ino/a в нашей таблице парагвайских катойконимов упоминаются лишь по два раза. Суффикс -o/a оказался наименее продуктивным (1 пример).

Нами также был обнаружен один синонимический дублет (*altoparanaense* — *paranaense*) и один пример катойконима с латинским корнем (*ovetense*).

Стоит отметить, что нами не было обнаружено катойконима, соответствующего наименованию департамента Неембуку (*Ñeembucú*). Тем не менее впервые встречаем одинаковый катойконим, относящийся к разным топонимам, — речь идет о единице *chaqueño*, именующей жителей департаментов Альто-Парагвай, Бокерон и Пресиденте Айес. Объяснение такому употреблению находим в названии региона Гран-Чако, который на языке кечуа означает «охотничья земля». Чако — слабозаселенный, тропический регион с полупустынным ландшафтом в бассейне реки Парана, который административно разделяется между Боливией, Аргентиной, бразильским штатом Мату-Гроссу и Парагваем. Также примечателен тот факт, что жителей города Вильяррика, столицы департамента Гуайра называют как *villariqueños*, так и *guaireños*.

На уругвайском материале нами было рассмотрено 45 катойконимов, соответствующих 34 топонимам. Среди важнейших уругвайских катойконимов встречаем больше всего примеров синонимических дублетов. Тем не менее в примерах лишь трех топонимов двойные варианты катойконимов следует рассматривать как синонимические дублеты (*uruguayo/a* — *oriental*, *maldonadense* — *fernandino/a*, *treintaitresino/a* — *olimareño/a*). В остальных случаях второй вариант катойконима скорее можно назвать топонимическим прозвищем: *cerrolarguense* — *arachán/a*, *floresino/a* — *poronguero/a*, *melense* — *arachán/a*, *josefino/a* — *maragato/a*, *trinitario/a* — *poronguero/a*. Нами был обнаружен и первый синонимический триплет в настоящем исследовании — *lavallejino/a*, *serrano/a*, *minuano/a*.

Ситуация с продуктивностью суффиксов катойконимов в Уругвае аналогична картине в соседней Аргентине: самым употребительным оказался суффикс *-ense* (17 примеров): *artiguense*, *barrosblanquense*, *cerrolarguense*, *costense*, *coloniense*, *coloniense*, *duraznense*, *floridense*, *pedrense*, *maldonadense*, *melense*, *pandense*, *riónegrense*, *riverense*, *rochense*, *sorianense*, *tacuarembóense*. На втором месте по продуктивности (как и в Аргентине) находится суффикс *-ino*: *floresino/a*, *fraybentino/a*, *lavallejino/a*, *fernandino/a*, *carolino/a*, *josefino/a*, *josefino/a*, *treintaitresino/a*.

По количественному признаку выделяются также *-ano/a* (пять примеров): *montevideano/a*, *serrano/a*, *minuano/a*, *minuano/a*, *carmelitano/a*; *-ario/a*, *-ero/a* и *-eño/a*, появившиеся в нашей таблице трижды, в то время как *-ato/a*, *-án/a* упоминаются два раза. Суффиксы *-o/u* и *-al* фигурируют один раз. Катойконим *oriental* — единственный катойконим, корень которого латинского происхождения. Нужно отметить, что нами не было найдено катойконима, соответствующего топониму *Ciudad del Plata*.

Результаты настоящей работы представляются нам полезными для осуществления новых научных исследований в этом направлении, поскольку они дают базовую информацию о недостаточно исследованном лексическом пласте катойконимов на материале парагвайского и уругвайского национальных вариантов испанского языка. Продуктивность суффиксов при образовании лексических единиц данного раздела ономастики представляет собой лишь один из много-

численных аспектов возможного исследования. Надеемся, что наша работа послужит отправной точкой для более широких и глубоких научно-исследовательских работ в будущем, так как катойконимы занимают важное место в лексикологии испанского языка и их употребление не ограничивается только художественной или научной литературой, а приобретает все большее значение и в повседневной жизни. Немалая важность придается катойконимам также в области международных отношений, в которой необходимо проявлять фоновые знания не только в связи с социологическими или политическими особенностями определенных стран, а также и правильно употреблять даже мало известные катойконимы при обращении к представителям других стран, регионов или городов. Однако следует подчеркнуть, что для новых и более серьезных научно-исследовательских работ на данную тему лексикологам потребуется больше времени и прежде всего, большее количество источников.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) См.: Варбот Ж.Ж., Журавлев А.Ф. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии; Этимология и история слов русского языка. М., 1998. С. 22.
- (2) См.: Alonso, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo. AGUILAR, MADRID, 1964, pág. 294.
- (3) См.: <http://es.wikipedia.org/wiki/Onom%C3%A1stica>
- (4) *Bosque I.V. Demonte.* Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa, 2000. pág. 4623.
- (5) Хотя, с другой стороны, это окончание иногда считают отдельным суффиксом, а не алломорфом суффикса -ense.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Астапова Н.О.* Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации. Барнаул, 2007. 256 с.
- [2] Атлас мира / глав. ред. Я.А. Топчийн. М.: Федеральная служба геодезии и картографии России, 1997. 71 с.
- [3] *Брутян Г.А.* Гипотеза Сепира-Уорфа. Ереван: Луйс, 1968. 167 с.
- [4] *Виноградов В.С.* Лексикология испанского языка: учебник. 2-е изд, испр. и доп. М.: Высш. шк., 2003. 244 с.
- [5] *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
- [6] *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
- [7] Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: Тезисы конференции: Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет, 20-21 ноября 2008 г. М.: МАКС Пресс, 2008. 145 с.
- [8] *Радович М.* Лингвистический анализ катойконимов на материале аргентинского и чилийского национальных вариантов испанского языка // Журнал X Международной научно-практической конференции Современные исследования социальных проблем. г. Красноярск, Научно-исследовательский центр, 2014. С. 12—29.
- [9] *Радович М.* Особенности парагвайской топонимики // Научный калейдоскоп: материалы II студенческой конференции в рамках фестиваля науки на филологическом факультете. М.: РУДН, 2014. С. 258—262.
- [10] *Радович М.* Семантика и стилистика катойконимов на материале южноамериканских национальных вариантов испанского языка // Иберо-романистика в современном мире:

- научная парадигма и актуальные задачи: Материалы VII Международной конференции, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 96—97.
- [11] *Сударь Г.С.* Топонимическое прозвище // Вопросы иберо-романского языкознания: сб. статей. Вып. 8. Материалы конференции (Москва 2008). М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. 2010. С. 230—236.
- [12] *Сударь Г.С.* Топоним в составе испанской фразеологии / Г.С. Сударь // Актуальные проблемы современной иберо-романистики (лингвистика, литературоведение, культурология). М.: Гнозис, 2004. С. 72—78.
- [13] *Фирсова Н.М.* Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. учеб. пособие. М.: АСТ: Восток—Запад, 2007. 352 с.
- [14] *Чеснокова О.С.* Основы лексикологии испанского языка: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 79 с.
- [15] *Bosque I.V. Demonte.* Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa, 2000. pág. 4623.
- [16] *Casares Julio.* Apéndice de nombres gentilicios, parte integrante del Diccionario Ideológico de la Lengua Española, 1ª edición, cuarta tirada (Editorial Gustavo Gili, S. A., Barcelona, 1954.)
- [17] *Deletang Luis F.* “Contribución al estudio de nuestra toponimia: I Pilcomayo, Paraguay, Guapay”, Imprenta de la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Publicación del Instituto de Investigaciones Históricas, Número XXIX, Buenos Aires, 1926, 86 pp.
- [18] Diccionario de la Lengua Española — (Vigésima segunda edición de la Real Academia Española). www.rae.es
- [19] *García Mouton Pilar.* Sobre geografía lingüística del español de América, RFE, 1992.
- [20] *Harald Thun, Carlos E. Forte, Adolfo Elizaincín.* El Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU). Presentación de un proyecto, Ibero-Romania, 30, 1983, págs. 26—62.
- [21] *Lang Mervyn F.* Formación de palabras en español. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990.
- [22] *Lope Blanch, Juan M.* El español de América, Madrid: Eds. Alcalá, 1968.
- [23] *Lope Blanch, Juan M.* (dir.), Atlas Lingüístico de México, México D.F., El Colegio de México-FCE, 1990, 120 mapas
- [24] *Machová, Jindřiška.* Análisis geográfico y formal de los gentilicios en español, Masarykova Univerzita, Brno 2009.
- [25] *Rona J.P.* Aspectos metodológicos de la Dialectología Hispanoamericana. Montevideo: Univ. de la República, 1958.
- [26] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/02.php

LINGUISTIC ANALYSIS OF DEMONYMS IN PARAGUAYAN AND URUGUAYAN SPANISH

M. Radovich

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The present article analyses demonyms in Paraguayan and Uruguayan Spanish in a close correlation with a developing discipline that is linguistic geography. Denominative adjectives, also called demonyms, when they obtain the meaning of a noun, are directly connected with toponymy. Toponymy often reflects geographical, historical and cultural features of places it denominates and has a significant role

in lexicology of any language. Besides giving a detailed descriptions of the notions of toponymy and demonyms, the author also pays special attention on the formation of demonyms via suffixation and enumerates the most productive suffixes, as well as the rare ones. Moreover, the present article offers the suffixation analysis in two South American countries — Paraguay and Uruguay, showing that “-eño” appears to be the most productive suffix in Paraguay, whilst “-ense” is the most frequent one in the Uruguayan system of demonyms.

Key words: demonyms, Spanish, national variants of Spanish, toponymy, linguistic geography, linguistic analysis, suffixes

REFERENCES

- [1] Astapova N.O. *Lingvisticheskie aspekty mezhkulturnoi kommunikacii* [Linguistic Aspects of Intercultural Communication]. Barnaul, 2007. 256 p.
- [2] Ya. A. Topchiyan (coord.). *Atlas mira* [The World Atlas]. Moscow, Federal'naya Sluzhba geodezii i kartografii Rossii Publ., 1997. 71 p.
- [3] Brutyan G.A. *Gipoteza Sepira-Uorfa* [The Sapir-Whorf Hypothesis]. Yerevan, Luis Publ., 1968. 167 p.
- [4] Vinogradov V.S. *Lexikologiya ispanского yazyka* [The Lexicology of Spanish]. Moscow. Higher School Publ., 2003. 244 p.
- [5] Vorobiov V.V. *Lingvokulturologiya: teoriya i metody* [Linguo-culturology: theory and methods]. Moscow, PFUR Publ., 1997. 331 p.
- [6] Humboldt V. *Yazyk i filosofiya kul'tury* [The Language and the Philosophy of Culture]. Moscow, Progress Publ., 1985. 452 p.
- [7] *Ibero-romanistika v sovremennom mire: nauchnaya paradigma i aktualnye zadachi: Tezisy konferentsii* [Ibero-romanistics in the modern world: the scientific paradigm and current tasks: reports of the conference]. Moscow, Moscow State University, Faculty of Philology, MAKS Press Publ., 2008. 145 p.
- [8] Radovich M. *Lingvisticheskii analiz katoikonimov na material argentinskogo i tchiliiskogo natsional'nikh variantov ispanского yazyka* [The Linguistic Analysis of Demonyms]. Zhurnal X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Sovremennye issledovaniya sotsial'nikh problem” [The X Int. Sci. and Pract. Conf. Journal “The Modern Investigations of Social Issues”]. Krasnoyarsk, Nauchno-issledovatel'skiy Tsentр Publ., 2014. pp. 12—29.
- [9] Radovich M. *Osobennosti paragvaiskoi toponimiki* [The Peculiarities of Paraguayan toponymy]. Nauchnyi kaleidoskop: materialy II studencheskoi konferentsii v ramkakh Festivalia nauky na filologicheskom fakul'tete [Scientific kaleidoscope: the materials of the II student conference in scopes of the Festival of Science on the Faculty of Philology]. Moscow, PFUR Publ., pp. 258—262.
- [10] Radovich M. *Semantika i stilistika katoikonimov na materiale yuzhnoamerikanskikh natsional'nikh variantov ispanского yazyka* [Semantics and stylistics of demonyms in Latin American Spanish]. Ibero-romanistika v sovremennom mire: nauchnaya paradigma i aktual'nye zadachi: Materialy VII Mezhdunarodnoi konferentsii [Contemporary Iberian Romance studies: scientific paradigm and current topics: the materials of the VII Int. Conf.]. Moscow, Moscow State University, MAKS Press Publ., 2014. pp. 96—97.
- [11] Sudar' G.S. *Toponimicheskoe prozvische* [Toponymic nickname]. Voprosy ibero-romanskogo yazykoznaniiya: Sbornik statei. Vypusk 8. Materialy konferentsii (Moskva 2008) [The issues of Iberian Romance studies: the collection of articles. The 8th edition. The materials of the conference]. Moscow, Moscow, Moscow State University, Faculty of Philology, MAKS Press Publ., 2010. pp. 230—236.
- [12] Sudar' G.S. *Toponim v sostave ispanской frazeologii* [The toponym in Spanish phraseology]. Aktual'nye problemy sovremennoi ibero-romanistiki (lingvistika, literaturovedenie, kul'turologiya) [The current problems of the contemporary Iberian Romance studies (linguistics, literature studies, culturology)]. Moscow, Gnozis Publ., pp. 72—78.
- [13] Firsova N.M. *Sovremennyy ispanский yazyk v Ispanii i stranakh Latinskoj Ameriki* [Modern Spanish in Spain and Latin American Countries]. Textbook. Moscow, East-West Publ., 2007. 352 p.

- [14] Chesnokova O.S. *Osnovy lexikologii ispanskogo yazyka* [The Spanish Lexicology Basics]. Textbook. Moscow, PFUR Publ., 2008. 79 p.
- [15] Bosque I.V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española* [The Descriptive Spanish Grammar]. Madrid, Espasa Publ., 2000. pp. 4623—4624.
- [16] Casares, Julio. *Apéndice de nombres gentilicios, parte integrante del Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, 1ª edición, cuarta tirada [The Appendix of Demonyms, the integral part of the Ideological Spanish Dictionary, the 1st edition, the 4th impression]. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S. A. Publ., 1954.
- [17] Deletang, Luis F. *Contribución al estudio de nuestra toponimia: Pilcomayo, Paraguay, Guapay* [Contribution to the studies of our toponymy: Pilcomayo, Paraguay, Guapay]. Buenos Aires, University Edition, Faculty of Philosophy and Arts, The Institute of Historian Investigations Publ., 1926. 86 p.
- [18] *Diccionario de la Lengua Española* [The Spanish Language Dictionary] — Vigésima segunda edición de la Real Academia Española [The XXII Edition of the Royal Spanish Academy]. Available at: www.drae.es
- [19] García Mouton, Pilar. *Sobre geografía lingüística del español de América* [About Linguistic Geography of Spanish in America]. RFE Publ., 1992.
- [20] Thun Harald, Forte Carlos E., Elizaincín Adolfo. *El Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU). Presentación de un proyecto*. [The Diatopic and Diastratic Linguistic Atlas of Uruguay. The presentation of a project]. Ibero-Romania Publ., 1983. pp. 26—62.
- [21] Lang Mervyn F. *Formación de palabras en español*. [Formation of Spanish Words]. Madrid, Ediciones Cátedra Publ., 1990.
- [22] Lope Blanch, Juan M. *El español de América* [Spanish in America], Madrid, Eds. Alcalá Publ., 1968.
- [23] Lope Blanch, Juan M. (coord.), *Atlas Lingüístico de México: 120 mapas*, [Linguistic Atlas of Mexico: 120 maps]. México D.F., El Colegio de México-FCE Publ., 1990.
- [24] Machová Jindřiška. *Análisis geográfico y formal de los gentilicios en español*. MSc. diss. [Geographic and Formal Analysis of Spanish Demonyms], MSc, diss.] Masarykova Univerzita, Brno. 2009. 123 p.
- [25] Rona J.P. Aspectos metodológicos de la Dialectología Hispanoamericana [Methodological Aspects of the Hispanic-American Dialectology]. Montevideo, Univ. de la República Publ., 1958.
- [26] Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/02.php (Accessed 22 January 2012)

ОСОБЕННОСТИ ЮМОРА В ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ БАСКОВ

Ю.В. Фернандес Санчес

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8, Москва, Россия, 117187

Данная статья посвящена исследованию специфических черт, свойственных баскскому национальному юмору, на примере текстов жанра анекдота. В связи с антропоцентрической ориентацией современного научного знания и в том числе лингвистики изучение той или иной языковой картины мира через анализ дискурса имеет особое значение для развития гуманитарного знания. Выбранный аспект исследования позволяет не только выявить общие характеристики концепта «юмор», но и проследить специфику системы ценностей конкретного этноса, в данном случае баскского, выявить особенности быта, традиций и стереотипов поведения басков. Обращение к баскской лингвокультуре имеет большую практическую значимость, так как данный этнос является одним из наименее изученных как в антропологическом, так и лингвистическом аспекте и поэтому представляет собой широкое поле для исследований. Выявление минимального набора сведений, необходимых для адекватного понимания комического посыла баскских анекдотов, может использоваться в преподавании лингвокультурологии и служить объединяющим фактором для успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: национальный юмор, лингвокультура, лингвистика, дискурс, анекдот, языковая картина мира, стереотип, баски, эускера

Юмор — неотъемлемая часть жизни человеческого коллектива на любой стадии его развития. Крылатая фраза М. Горького гласит: «Где смех, там человек; скотина не смеется». В свою очередь, Гёте считал юмор одним из элементов гения, а Бернард Шоу с уверенностью говорил, что «нет ничего серьезнее глубокого юмора» [5]. В переводе с латинского языка слово *humor* означало «жидкость, сок» и в старинной медицине обозначало четыре главных соединения жидкости, которые определяли преобладающие настроения человека и его темпераменты. Отсюда слово *humor* (нем. *humor*, франц. *humeur*) стало в европейских языках означать «настроение» — то дурное (у французов), то преимущественно хорошее (у немцев с XVIII в.). Англичане же заговорили со временем о юморе как о литературно-эстетическом жанре [1]. Толковый словарь В.И. Даля предлагает следующую дефиницию юмора: «веселая, острая, шутливая складка ума, умеющая подмечать и резко, но безобидно выставлять странности нравов, удаль, разгул» [2].

Будучи особым видом комического, юмор представляет собой явление сложное и многоаспектное. Несмотря на то, что над теорией комического в течение более двух тысячелетий трудились выдающиеся философы, психологи, социологи, языковеды, лингвисты и представители других наук, ни одному из них, однако, не удалось создать универсального и исчерпывающего определения комического, справедливо считает Б. Дземидок [3]. Полифункциональность и много-

плановость юмора позволяет исследователям выдвигать и изучать каждый раз новую проблематику как в синхронии, так и диахронии. В современном научном знании прослеживается неослабевающий интерес лингвистов к изучению национального юмора, который является кладезем информации о языковой картине мира определенного народа, отражает его национальный характер и специфику системы ценностей. В связи с этим Н.Н. Поддубная отмечает «парольную функцию» юмора, когда успешная коммуникация обречена на провал ввиду отсутствия информации, необходимой для понимания: «Если адресату неизвестна информация, содержащаяся в юмористическом сообщении, возникает преграда в общении, устанавливается граница между «своими» и «чужими», «посвященными и непосвященными» [4. С. 27]. То, что кажется явно смешным англичанину, может вызвать недоумение у француза, а то, что забавляет француза, может показаться странным, например, русскому. Перлокутивный эффект юмористического высказывания может оказаться неожиданным не только для представителя другой нации, но и для граждан одного и того же государства. Например, Испания, являясь многокультурной страной, говорит на нескольких языках. Это испанский (кастильский) язык — официальный язык государства, галисийский, каталанский и баскский, что зачастую порождает коммуникативные неудачи. Все языки, на которых говорят в Испании (за исключением баскского), относятся к иберо-романской языковой подгруппе романских языков. В данной статье мы рассмотрим особенности юмора лингвокультуры басков, выбирая анекдот как поле для его реализации.

Баски — этнически самобытная народность, которая отличается особым характером, языком, культурой и обычаями. Страна Басков располагает широким объемом полномочий в самоуправлении (имеет собственный парламент), имеет собственную полицию, налоговую систему, радио, два телеканала, двуязычную систему образования. Баски — сравнительно малочисленный народ: всего в мире их насчитывается немногим больше двух миллионов. Основная часть баскского народа проживает в Стране Басков — автономном сообществе на севере Испании со столицей в городе Витория-Гастейс. Примечательно, что в самом баскском языке *euskara* (диалектные варианты *euskera*, *eskuara* и *uskara*) нет слова «баск». Баски называют себя *euskaldunak* (буквально: «люди, разговаривающие на эускере»), а свою страну традиционно называют *Euskal Herria* («страна, где говорят на эускере») или используют неологизм *Euskadi*. Ввиду того, что баскский этнос отличается от других народов Европы как в антропологическом, так и в лингвистическом плане, считается, что это один из самых загадочных и необычных народов на Земле.

Лингвистическая феноменальность эускера является настоящей гордостью баскского народа, ведь их язык является единственным реликтовым языком, сохранившимся в юго-западной Европе с доримских времен [7]. Благодаря гористому рельефу римляне смогли проникнуть только в провинцию Алава, что позволило баскам избежать романизации и сохранить национальную самобытность.

Некоторые гипотезы отсылают истоки баскского языка к исчезнувшему иберийскому языку. Эта теория была предложена сицилийским историком Лючио Маринео Сиколо и в дальнейшем получила развитие в работах Вильгельма фон

Гумбольдта, Шухардта, Люшера и Бурсье, которые считали, что оба языка построены на семито-хамитской основе [10]. В свою очередь, отечественные лингвисты А. Манделеев и А. Кикнадзе выдвинули другую гипотезу, утверждая, что баскский родственен с кавказскими языками и что прародина басков находилась на территории современной Грузии, которую они покинули примерно 3,5 тыс. лет назад [7]. В доисторические же времена родственные баскам народы были широко распространены в западной Европе, населяя территории Испании (иберы), Франции (аквитанцы) и южную Бельгию.

Как мы видим, на протяжении столетий баски с малых лет «впитывали иррациональную этническую мифологию собственной исключительности», что породило стереотип об их чрезвычайном высокомерии, лежащий в основе многих баскских анекдотов [6], например:

Un padre de Bilbao cuando su hijo se marcha a estudiar fuera:

— Hijo mío, ya sabes que cuando estés por ahí, fuera, tienes que tener buena educación, y no preguntar a nadie de de dónde es.

— Dice el hijo: *Ahí va la hostia...* y ¿por qué no le tengo que preguntar a nadie de dónde es?

— El padre: Pues porque si es de Bilbao, ya te lo dice y si no es de Bilbao, no le tienes que hacer pasar vergüenza [8].

[Отец (баск) наставляет своего сына, который уезжает учиться за границу:

— Ну, сынок, когда ты будешь вдали от дома, ты должен вести себя воспитанно, не спрашивать у каждого человека, откуда он родом.

— Вот те на, а почему это я не должен про это спрашивать?

— Ну, потому что если человек из Бильбао, он сам тебе скажет, а если нет, то негоже человека позорить! (*Здесь и далее перевод наш — Ф.С.Ю.В.*)]

Стремление подчеркнуть свое превосходство особенно свойственно жителям Бильбао, которые гордятся своим городом и считают, что для жизни нет лучше места на земле:

Bilbotar bat liburutegi batean sartzen da: Kaixo! Bilboko mapamundi bat ematen didazu, mesedez? [8]

[Житель Бильбао в книжном магазине: «Добрый день. Карту мира Бильбао, пожалуйста».]

В настоящее время Страна Басков является одной из самых экономически развитых автономных областей Испании, где ВВП на душу населения составляет 31,110 евро, что на 33,8% превышает средний по стране показатель. В число ведущих отраслей местной промышленности традиционно входили сталеплавильное производство и кораблестроение. Огромную роль в развитии этих отраслей сыграло открытие залежей железной руды в районе Бильбао в XIX в. Несмотря на активное развитие промышленности, сферы услуг и туризма, многие баски, особенно проживающие в гористой, удаленной от города местности, сохраняют патриархальный деревенский уклад жизни. Такие традиционные баскские профессии, как лесоруб, каменщик и скотовод породили определенные спортивные состязания, чтобы узнать, кто лучше в том или ином роде деятельности: *aizkolariprobak* — рубка деревьев, *segalariprobak* — покос травы, *harrijasotzaileprobak* — поднятие тяжелых камней, *gizonprobak* — перетаскивание

тяжелых камней и др. Суровые виды спорта басков вместе с их обычным стремлением продемонстрировать силу лежат в основе многих баскских анекдотов:

Euskaldun bat denda batean sartzten da elektrikozko motosierra batekin:
Aizu, zuk esan zidan erosi nuen motosierra honek ehun zuhaitz ebaki zuela ordu batean.
Erabili dut eta gehienez, berrogeita hamar ebakitzen du.

Ez kezka, orain probatzen dugu eta. Dendariak motosierra erauzten du, eta Patxik entzuten duenean esaten du:

— *Ahí va la hostia* zu, eta zarata hori? [Запись информантов]

[Заходит баск с электропилой в магазин:

— Послушайте, Вы мне сказали, что эта электропила, которую я купил, пилит сто деревьев в час. Я ей попользовался, и, как максимум, пилит пятьдесят.

— Не беспокойтесь, сейчас посмотрим.

Продавец заводит электропилу, и Патчи восклицает с удивлением:

— Вот, черт возьми! Это что еще за звук?]

В данном примере высмеивается стереотипная сила деревенского баска, граничащая с недалевидностью.

— Oye Patxi, ¿tú sabías que hay otras culturas?

— ¿Sí? ¿Y qué levantan pues? [8]

[— Слушай, Патчи, а ты знаешь, что существуют другие культуры?

— Да? А что они поднимают?]

Как и в предыдущем примере, в этом анекдоте высмеивается невежество деревенского баска. Вопрос собеседника Патчи является своего рода отсылкой к баскскому спорту по поднятию камней. Слушателю анекдота, не владеющему достаточными фоновыми знаниями о баскской лингвокультуре, шутка может показаться непонятной.

С баскскими национальными видами спорта тесно сопряжена азартность этноса. Для басков делать ставки, играть в лотереи или заключать пари — это *legezaharra* (старый закон) (запись информантов). Так, например, раньше перед очередным состязанием можно было услышать: «ставлю 10000 песет, что больше всех раз подниму камень весом в 100 килограмм за 2 минуты». Сейчас делают ставки не участники состязаний, а зрители. Но это не умаляет азарт баскского народа:

— Aiba Patxi, kontatu didate ehun miloi irabazi duzuna loterian!

— Beno, jokatuena [запись информантов].

[— Патчи, мне сказали, что ты выиграл сто миллионов в лотерею!

— Да что там... Знал бы ты, сколько я проиграл].

В футбольных предпочтениях баски делятся на два враждующих лагеря: болельщики футбольного клуба «Атлетик» и «Реал Сосьедад»:

En un partido de fútbol entre el atlético de Bilbao y la Real Sociedad cuyo marcador es 0 a 0, un narrador bilbaíno dice:

— Real Sociedad — cero goles...

— Athletic de Bilbao — ¡cero gooooooaaaaaazzzzoosssssssss! [9]

[Футбольный матч между клубом «Атлетик» Бильбао и «Реал Сосьедад». На табло счет 0-0. Комментатор Бильбао:

- «Реал Сосьедад» — ноль голов.
- «Атлетик» Бильбао — ноль супергоооооооолооооооов!»

Говоря о басках, нельзя не упомянуть об их любви к гастрономии и кулинарному искусству. В Стране Басков существует множество так называемых *txoko* («чоко») — закрытых гастрономических обществ, представляющих собой компании друзей, которые собирались, чтобы вместе провести время за едой, пообщаться и попеть. Самые ранние документальные упоминания о существовании *txoso* относятся к 1870 г. Традиционные гастрономические сообщества были исключительно мужским досугом, женщинам вход был строго запрещен. Если народная испанская мудрость гласит: “*donde comen dos, comen tres*” («еды двоих хватит и на троих»), то баски говорят: “*donde comen dos, comen dos*” («еды двоих хватит на двоих»). Актер и сценарист Оскар Тероль в юмористической форме метко подметил баскский экзистенциализм: “*¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Dónde vamos a comer?*” («Кто мы? Откуда мы? Где мы будем есть») [11].

Другим важным фрагментом и концептом языковой картины мира басков является *koadrila* (исп. *cuadrilla*) — квадрилья или группа друзей, которые поддерживают крепкие отношения с раннего детства. Квадрилья никогда не откладывает запланированную встречу, «невзирая ни на дождь, ни на праздничную выходную, ни на угрозу термоядерной войны» [11]. Концепт *cuadrilla* частотен в юмористических текстах про басков:

Una cuadrilla de bilbaínos pasan por delante de un concesionario de Mercedes. Empiezan a señalar coches de forma apreciativa:

- Aiba la ostia, mira aquél oyes...
- Ése ya me gusta, mira, lo voy a comprar para mi sobrino.
- Pues yo esos dos a mis hermanos...

Así que entran todos echando mano de sus carteras, cuando de pronto uno de ellos mira a todos haciéndoles un gesto y dice:

- Eh, quietos, paraos, que esta ronda es mía [8].

[Квадрилья друзей из Бильбао проходят мимо витрины дилера Мерседес. Оценивают машины, указывая то на одну, то на другую.]

- Обалдеть, смотри вот эту..
- Мне нравится вот эта, куплю ее своему племяннику.
- А я эти две подарю своим братьям...

Все дружно заходят в офис, нащупывая в карманах кошельки, как вдруг один из квадрильи восклицает:

- Эээ всем стоять, этот раз угощаю я.]

Баски отличаются искренним гостеприимством и щедростью, особенно когда речь идет об их близких, друзей из квадрильи и знакомых. В цикле бытовых анекдотов, которые являются универсальными для многих лингвокультур и в которых высмеиваются людские слабости, семейные конфликты и человеческие отношения, выделяются шутки про баскскую женщину, которая отличается независимостью, сильным и сложным характером, например:

Tres amigos se casan el mismo día. El primer hombre se casa con una gallega. El día después de la boda le dijo que tenía que lavar los platos y que la casa tenía que estar muy limpia cada

día. Al hombre le costó ver mejoras en la casa un par de días, pero para el tercer día la casa ya estaba reluciente y los platos limpios y guardados.

El segundo hombre se casó con una mujer de Andalucía. El día después de la boda le dio órdenes de limpiar la casa a fondo, lavar los platos y cocinar bien. El primer día el hombre no vio ningún resultado, pero al día siguiente la mujer fue mejorando.

El tercer hombre se casó con una mujer vasca. El día después de la boda le ordenó que la casa estuviera siempre impecable, los platos limpios y colocados en su sitio, la ropa lavada y planchada, la mesa puesta y la comida lista esperándolo cada día cuando él llegara de trabajar. El primer día él no vio nada, el segundo día tampoco vio nada. Para el tercer día, la hinchazón del ojo ya se le fue bajando y pudo ver un poco más por el ojo izquierdo, y el brazo ya no le dolía tanto y pudo prepararse un bocata él solito, vaciar el lavavajillas y poner a secar la ropa antes de sacar la basura [9].

[Три друга женятся в один и тот же день. Первый женился на девушке из Галисии. На следующий день после свадьбы он дал наказ жене, чтобы она мыла тарелки и убиралась в доме каждый день. Мужчина не сразу увидел изменения, но на третий день квартира была убрана, а тарелки были вымыты и убраны.

Второй женился на девушке из Андалусии. На следующий день после свадьбы он приказал ей тщательно убираться в доме, мыть тарелки и хорошо готовить. Сначала он не увидел никакого результата, но уже через день жена наловчилась справляться со своими обязанностями.

Третий женился на девушке из Страны Басков. На следующий день после свадьбы он ей приказал, чтобы квартира была идеально убрана, тарелки блестели и были убраны по местам, одежда постирана и поглажена, стол накрыт, а обед готов каждый день к его приходу с работы. В первый день мужчина не увидел ничего, также и во второй день. На третий день отек постепенно спал, и он начал немного видеть левым глазом, рука уже болела не так сильно, и он мог приготовить себе бутерброд, достать тарелки из посудомоечной машины и повесить сушить одежду, прежде чем вынести мусор.]

Здесь обыгрывается твердый характер баскской женщины. Не случайно, говоря о семейных традициях, баски упоминают о существовании матриархата.

В результате проведенного нами исследования баскских анекдотов можно составить «портрет» представителей этой лингвокультуры и понять стереотипы их национального характера. Наш анализ, очевидно, не исчерпывает всю глубину вопроса, но является опытом изучения баскской языковой картины мира через призму юмора.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Брокгауз Ф.А.* Энциклопедический словарь: современная версия / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. М.: Эксмо, 2002. 672 с.
- [2] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. СПб., 1863—1866.
- [3] *Дземидок Б.* О комическом. М., 1974. С. 56.
- [4] *Поддубная Н.Н.* Приемы и средства создания комического эффекта в шванке российских немцев: дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2012. 173 с.
- [5] *Санников В.З.* Краткий словарь русских острот. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012. 376 с.
- [6] *Хенкин С.М.* Регионы как соперники государства: опыт Испании // Вестник МГИМО-Университета. 2010. № 6. С. 42—50.
- [7] *Штыбин В.* Баскская проблема теории происхождения уникального. URL: <https://www.proza.ru/2009/06/14/581> (2009 г.)

- [8] Chistes sobre vascos. URL: <http://perso.wanadoo.es/jcfs/chisvas.html>
- [9] Chistes de vascos. URL: <http://www.24flotilla.com/foro/viewtopic.php?f=63&t=47144>
- [10] *Caro Baroja J.* Observaciones sobre la hipótesis del vascoiberismo considerada desde el punto de vista histórico. Madrid: *Emerita*, 1942. № 10. pp. 236—286.
- [11] *Terol O.* Todos nacemos vascos. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España, 2010. 216 p.

PARTICULARITIES OF HUMOUR IN BASQUE LINGUOCULTURE

Y.V. Fernandez Sanchez

Department of Foreign Languages
Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article treats some particularities of Basque national humor that we investigate on the material of jokes. Due to the anthropocentric orientation of modern science, including linguistics, the study of a particular linguistic world picture through discourse analysis is of particular importance for the development of human knowledge. The selected framework of investigation not only permits identify the common characteristics of the concept of “humor”, but also lets us clarify the values of a certain ethnic group, in this case of the Basque one, distinguish the particularities of their life, traditions and behavior. The analysis of Basque linguoculture is of great practical importance since this ethnic group is one of the least studied in the anthropological and linguistic aspects, and therefore represents a broad field of research. The information that we can obtain while investigating Basque jokes can be used in the following in teaching linguoculture and can be a secret clue to successful intercultural communication.

Key words: national humor, linguoculture, linguistics, discourse, joke, linguistic world picture, stereotype, the Basques, euskera

REFERENCES

- [1] Brokgauz F.A. Entsiklopedicheskiy slovar: sovremennaya versiya / F.A. Brokgauz, I.A. Efron [Encyclopedic dictionary: modern version / F.A. Brokgauz, I.A. Efron]. Moscow: Eksmo, 2002. 672 p.
- [2] Dal V.I. Tolkoviy slovar zhivogo velikorusskogo yazyika [Explanatory Dictionary of the Russian language]: 4 vol. Saint Petersburg, 1863—1866.
- [3] Dzemidok B. O komicheskom [About the comic]. Moscow, 1974. p. 56.
- [4] Poddubnaya N.N. Priemy i sredstva sozdaniya komicheskogo effekta v shvanke rossiyskih nemtsev: diss. ... kand. filol. nauk [Methods and tools to create comic effect in the genre of Schwank of the Russian Germans: dissertation on Ph.D degree]. Barnaul, 2012. 173 p.
- [5] Sannikov V.Z. Kratkiy slovar russkih ostrot [Concise dictionary of the Russian acute jokes]. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi [Handwritten monuments of Ancient Russia], 2012. 376 p.
- [6] Henkin S.M. Regionyi kak soperniki gosudarstva: opyt Ispanii [Regions as rivals of the state: the experience of Spain] / S.M. Henkin // Vestnik MGIMO-University. Moscow: “MGIMO—University”, 2010. no. 6. pp. 42—50.

- [7] Shtyibin V. Baskskaya problema teorii proishozhdeniya unikalnogo [Basque problem of the theory of the origin of the unique]. Available at: <https://www.proza.ru/2009/06/14/581> (upload in 2009)
- [8] Chistes sobre vascos [Jokes about the Basques]. Available at: <http://perso.wanadoo.es/jcfs/chisvas.html>
- [9] Chistes de vascos. [Jokes about the Basques]. Available at: <http://www.24flotilla.com/foro/viewtopic.php?f=63&t=47144>
- [10] Caro Baroja J. Observaciones sobre la hipótesis del vascoiberismo considerada desde el punto de vista histórico [Comments on the hypothesis of the Basque — Iberism considered from the historical point of view]. Madrid: *Emerita*, 1942. no. 10. pp. 236—286.
- [11] Terol O. Todos nacemos vascos [We are all born Basque]. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial Spain, 2010. 216 p.

LINGUISTIC “CONSTRUCTION” OF THE GLOBALIZING WORLD: LINGUOSEMIOTIC ASPECT

T.T. Cherkashina

Russian Language and Cross-Cultural Communication Department
State University of Management
Ryazanskij Avenue, 99, Moscow, Russia, 109542

N.S. Novikova

Russian Language Department of the Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

T.I. Sayenko

Institute of Liberal Arts and Sciences
Nagoya University
Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya, Japan, 4648601

The article offers a retrospective analysis of the interaction between the language and cogitative activity of the person in the globalization context. The paper addresses the issue of linguistic differences in cross-cultural communication and discusses communicative strategies that could be used to mitigate them. The authors argue that lingua-didactic multicultural education can help remove the main obstacle in the traditional teaching of Russian as a foreign language (RFL) — a “clash of cultures”; and not only can introduce a model of teaching to write, read, and speak in Russian, but can also offer a system of instruction that will allow the students to understand the way Russians think, which surely would make it easier for them to “translate” a text from one culture into another in a non-native “cultural environment” providing a polylingual format for interaction.

Key words: globalization, cross-cultural communication, communicative strategies, multicultural education, Russian as a foreign language, dialogue of cultures, linguistic picture of the world, ecolinguistic system

The problem of understanding is one of the most important ones in any communicative context. Therefore, Global integration in all spheres of modern human activity causes the shift of focus in linguistic research to the issues of adequate understanding of other people in a polylingual and multicultural context. Consideration of the addressee factor is a communicatively justified way to develop a dialogue between different cultures, as well as between the communicators representing different language worlds. Charles Morris, a prominent American linguist, stated that ‘from the cradle to the grave, and from waking to sleep, a modern individual is exposed to a continuous “barrage” of signs by which others are trying to achieve their goals’ [as cited in 9, P. 44]. An individual is suggested what he has to believe, what he has to approve or criticize, what he has to do or not to do [as cited in 9, P. 45].

So, it is no accident that today researchers discuss the prospects of developing an “ecolinguistic system” [10], and talk about the possibility of introducing innovative models of a global “linguistic gravitational system” (including a description of the language role, place, and functions) into the socio-cultural environment and practice of cross-cultural communication [2. P. 74]. They claim that isolation of the central and peripheral languages in the “linguistic galaxy” would help overcome the consequences of the disaster of the universal language — the Babylonian confusion of tongues. At globalization forums, linguists also talk about the need of linguistic engineering [9], and critically assess, among others, the problem of the “language of homeostasis” of the ecosystem as a whole [1. P. 113].

Virtually all reputable modern scientists studying the postmodern process of social and cultural changes (global village), talk about the broadening of the scientific interpretation of the term globality, attributing to this term the status of the main factor of civilization development, and suggesting various perspectives for studying the phenomenon, including a lingua-didactic one [11; 12].

Innovative models of teaching foreign languages are implicitly linked to the increased attention of scientists and experts to the study of communication process between the speakers of different languages. It is no accident that today methods of teaching Russian as a foreign language (RFL) have got into the field of multidisciplinary interests. Research efforts in multicultural and multimodal format of the “soft power”, as the Russian language is called today, are focused on the issues of the dialogue of cultures, — at the intersection of linguistics and almost all of the humanities studying the speaking man. It certainly allows expanded understanding of the process of transferring or receiving information, as well as four (related to it) language skills: listening, reading, writing, and speaking. Reorientation of lingua-didactic studies to culture-appropriate models opens innovative capabilities not as much for foreign language learning, but rather for foreign language education, with an enormous educational, ideological, and social potential to prepare an individual who is ready for a dialogue of cultures.

Traditionally, the process of teaching a foreign language was considered mainly through the prism of dichotomies “language — speech”, “thinking — speech”. But today, according to N.D. Pavlova, scientists are no longer satisfied with the “myth of rational thinking”, based mainly on the consideration of speech as a mechanism that supports thinking process, and understanding the language as a well-described system subordinating humans [as cited in 1, P. 147]. Suffice it to mention the names of the founders of lingua-pragmatics, such as J. Austin, J. Searle, H. Grice, and others, whose work focused on personality conditioned, nationally oriented interaction of the subjects of dialogic communication. Later, M. Bakhtin introduces the term “dialogic relationships” (or semantic relations between propositions), and suggests that they should be studies taking into account the identity of a given culture, representatives of which are parties to the intercultural dialogue. As you can see, it took time to recognize the primacy of the human factor in the science of language and its functioning.

In connection with this, authoritative scholars and practitioners (for example, A. Berdichevsky, I. Lysakova, E. Passov, A. Shchukin, and others) talk about the need to revise the traditional methodological view of the Russian as a foreign language (RFL). The language is an integral, organic part of culture that dictates the “rules of the game”.

To develop a secondary language personality (which is a goal of modern teaching RFL methodology), it is necessary to form student cross-cultural communicative competence with both linguistic and cultural components.

Obviously, communicative competence involves awareness of the communication standards, which allows every participant of the communicative process to jointly build a communication space in the process of the dialogue. To ensure that this dialogue “makes sense”, and does not resemble a conversation of the characters from the theater of the absurd, communication rules of its members must be completely, or at least partially, the same. Therefore, there is an interesting question: what, in fact, is the communication norm, what is it composed of, what is the “natural” way of its formation (for example, for a child who is learning about the world and mastering his native tongue), and what problems arise when it is formed “artificially” (when learning a foreign language)?

Being the key to the success of any communication, communication norm is a comprehensive and multi-level concept. In addition to purely linguistic forms (a linguistic norm in its “pure” function), it includes extra-linguistic elements (basic knowledge about the existing and/or pre-existing cultural concepts of the language environment, about the standard reminiscences common for all or almost all native speakers, about the standard ways of structuring and categorization of conceptual space used by the members of the language community, etc.).

Obviously, both purely linguistic and extra-linguistic (cognitive) criteria, for determining the communicative norm, are not stable: the world around us and the means of its reflection in the human mind are constantly changing, the limits and priorities of concepts are changing, too, and as a consequence, corresponding language means and communication models are also changing.

In itself, the concept of communication norm is rather vague. If we talk only about the linguistic norm (as a part of the communication norm), we can see that native speakers are sometimes not able to explain to a foreigner why this or that expression does not seem right. Very often, this situation is observed in a translation class: all the lexical and grammatical means seem to be chosen correctly — and yet, the phrase sounds strange, does not feel right for a native speaker. But even if not in conflict with the norm of the language, a phrase may not agree with the communicative norm — may be inappropriate (stylistically, or from the point of view of the standard use) in the speech situation.

All of the above leads us to the conclusion that, to develop students’ communicative competence in a foreign language, it is necessary first to give them an idea of the communication norm.

It is obvious that the formation of the communication norm requires a fundamentally different approach when we teach foreign students, not native speakers. When children learn to talk, they form their communicative norm “from scratch” — children’s speech errors are related, as a rule, to a conflict between the inherent human desire for regularity and violations of regularity, common for a natural language.

If we talk about adults studying a foreign language, the picture is quite different: in the mind of an individual adult, there already exists a nationally specific conceptual model of the world and the corresponding linguistic picture of the world with its language standards, as well as the model of the communication process. If we compare those norms in the native and studied languages, then obviously, they may relate to each other in some

ways, may somewhat disagree or may even conflict, but they cannot be absolutely identical. This mismatch of the norms can be both formal — at the level of different syntactic structures (when the interlocutors' common communication space is not broken) — and deep (when deep cognitive components of the interlocutors' knowledge are not the same, and their common communication space is not continuous, but includes “gaps”, where the interlocutors experience confusion or misunderstanding of each other).

Let us look at the communication process, and the conditions that make it possible.

As noted by E. Popov [6], during the communication process, in the mind of each of the communicators, there is his model of the world, a model of his partner and of the language they use, a model of the dialogue's structure and a model of himself as a language user. At the same time, if the communication takes place between two interlocutors in their native language, misunderstanding usually occurs when there is a partial mismatch of the knowledge about the structure of the dialogue and/or of the communication task, as well as of the models of the self and other. The model of the language of communication is usually more or less the same. The larger the area of matching, the more successful the act of communication will be and, consequently, the lower will be the risk of misunderstanding or miscommunication between the interlocutors. With significant discrepancies in the models, the risk of misunderstanding increases (as it often happens in the communication between the representatives of different social, age and gender groups).

Generally, as noted by Y. Prohorov [7], if in the language space one of the communicators is not a language personality in full (i.e., his model of the language, of the dialogue's structure, etc. are significantly inferior to the level of a standard native speaker), then a successful act of communication could be possible only if the second party has more than the standard knowledge of the subject they discuss, of his interlocutor (his knowledge — both linguistic and non-linguistic), and of the structure of the dialogue. This observation has been confirmed in the process of teaching RFL, — students successfully communicate with the teacher, but often “crash”, trying to find a common language with a native speaker in the street (even with fully matching communicative intentions) because the second interlocutor, in this case, does not know about the level of the foreigner's knowledge, about the gaps existing in his communication model, and does not want to make an extra effort to fill in these gaps to ensure the continuity of the common communicative space.

In principle, when a foreigner is communicating with a native speaker, misunderstandings can be caused by a partial or complete mismatch between any of the above models in the minds of the communicators. As a consequence, a foreigner makes different types of mistakes — stylistic (if his model of the interlocutor is incorrect), grammar and vocabulary (if the language and dialogue's structure models are wrong), and purely semantic mistakes, sometimes surprising for a native speaker because of their complete absurdity (they are caused by a mismatch between the models of the environment, the standard ways of structuring and categorization of conceptual space, and characteristics of the members of different cultural and linguistic communities).

Indeed, in speech generation, the choice of language forms is dictated by the communicative requirement to express a certain meaning, and to express it adequately to the communication situation, making it clear and understandable for the interlocutor. In this process there are the following stages: finding a class of the units that can express

the meaning; choosing among the members of the class of lexemes that will satisfy the stylistic requirements (determined by the communication situation, cultural level of the communicators, and individual experience when speaking in similar situations); constructing the “building blocks” for phrases, and finally, designing statements — “assembling” the “building blocks” into phrases according to the corresponding syntactical rules. In addition, when it comes to speaking, rather than writing, the requirement of correct intonation and sound design should be added to the above mentioned ones.

It is obvious that, in the process of statement generation in a foreign language, the student may make mistakes at any stage. He may choose a wrong lexical form, inadequate for the communicative intention. This may be caused by various reasons. Here are the most common:

1) foreigners do not know which of the lexical units (expressing similar meaning) are the most frequently used and would be appropriate in a given speech situation (students under the influence of the interference of their mother tongue [3; 10], usually tend to choose lexical units, the most standard in their view, based on the norms of their own language; and these units may not be the most frequently used and standard forms in the language they study);

2) foreigners have little or no feeling of the units’ stylistic coloring, choosing sometimes even obscene forms — in full confidence that they use common, stylistically neutral language units (most often it happens with the people who know the foreign language quite well, — beginners’ vocabulary is not rich enough);

3) students confuse the words that have similar sound forms, but absolutely unrelated in meaning. Note, that one of the criteria for the selection of a particular word by a foreign student is sometimes its “easy pronunciation”. Therefore, quite a significant part of the vocabulary, actively used by native speakers, but difficult for foreigners to pronounce, remain in the passive part of foreigners’ vocabulary;

4) foreigners may make mistakes at the stage of phrase and sentence construction — choose a wrong verb tense, agreement or word order (guided by the standard word order in their native language), use set expression common for their native language (but not used in the foreign language), and, finally, may make mistakes in pronunciation and intonation.

One of the standard errors foreigners make is affective [4] and exaggerated “literary” speech (due to the lack of knowledge of the standards in a natural conversational speech). It is especially characteristic of the students who have studied a foreign language at home, and used only textbooks with recorded dialogues and educational texts based on classical literature (mostly of the 19th century). Although such materials are very useful for extended cultural education, they may also do a “disservice” to the students, — it would be inappropriate and funny to speak the language of Turgenev and Dostoyevsky in everyday situations. And a foreigner may be disappointed and surprised to see people laughing; he will not understand why his speech seems comical to Russian interlocutors.

When listening to a native speaker, a foreigner also faces difficulties due to: improper scanning of the sound and intonation form of statements and their individual components (division into syntagms and separate words); inability to recognize set phrase (he tries to translate each word and does not understand the meaning of the entire phrase);

misunderstanding (due to ignorance of the norms of acceptable variation) of incomplete sentences in conversation, inability to understand the connotative nuances of words (the subjective-modality of the living speech is particularly difficult for a foreigner to understand).

We would also like to dwell on the problem of so-called “small” words [5]. Working with a foreign audience, instructors are constantly faced with the fact that there is a particular group of words that are difficult for foreigners to understand, remember and use in speech. One of the students called them, very aptly in our view, “little” words (for almost all of them are composed of one or two syllables).

When the students were asked to make a list of difficult to learn “small” words, it appeared that this list includes mostly functional words (particles and conjunctions), as well as a number of adverbs.

Why are these words so difficult for students? Obviously, this is due to the fact that these words have an extremely high degree of contextuality. Each of them can express, depending on the context, a wide range of meanings, but not all of these meanings can be found in translation dictionaries (a real help in such cases could be a dictionary-thesaurus of the Russian language, but foreigners seldom use such dictionaries, preferring to look for direct translation of the words or combinations that include these words in their native language, — and it is not always possible). Moreover, context may not only determine the meaning, but also the part of speech these words belong to — the words “jump” from one category into another, functioning as a conjunction, as a particle, or as an adverb. This results in a greater variability of their location in the structure of a sentence (compared with the other parts of speech), which creates particular difficulties for students who cannot logically understand the algorithm of their placement in the text, and the degree of their importance for the meaning of the phrase. In addition, the external form of such words does not, as a rule, give any information about the particular part of speech they belong to (again in contrast to the significant words), from the point of view of a foreigner they look like some “outsiders” in the language being studied: students can neither determine their place in this system, nor group them based on any grounds (usually when studying a foreign language words are grouped in the minds of students on the basis of their assignment to the same part of speech, which is usually determined based on the form of the word, — this observation is confirmed, for example, by the fact that students of a foreign language usually look for the words they forgot among similar sounding words of the same part of speech as the forgotten words). Being short in length, “little words” do not allow the student to select morphemes, in particular the root morphemes, in their composition, — and the student is not able to correlate the data of the word with any word-forming unit (morphological analysis, which often makes it possible to guess the meaning of an unknown foreign words, in this case, does not help). Note, that the brevity of these words also prevents their memorization; students have difficulty storing in memory the words that are too long or too short: the easiest to remember are the words consisting of 3-4 syllables.

Various clichés and based on them neologisms or puns, used as expressive means (often to create a comic effect), are also difficult to understand for foreigners.

In general, the problem of the role of standard requires special attention. If for the members of a linguistic community, knowledge of the standard helps anticipation in the

process of speech (and, consequently, helps in the perception of information), and its violation serves as an element of surprise, as an expressive means, for a foreigner it is not the same. Not knowing the standard, he takes neologisms based on it as the most common combinations and sometimes uses them later in the generation of his own statements, as standard formations, which confuses and surprises native speakers. Standard for native speakers reminiscences of works of art, films, anecdotes, etc. are also difficult to understand for a foreigner. Deliberate “breaking” of the literary norms — of course, within their allowed variation, — is often used in speech for greater expressiveness, or to establish a better contact with someone. Foreigners, not knowing the boundaries of these frames, are often surprised by the “wrong” statements, and sometimes just do not understand them.

On the other hand, foreigners are always looking in the target language for structures similar to the standard structures in their own language (since they already know the norm in their native language, including the core of this norm — the standard). When the structures agree, the problems usually do not arise, such foreign forms are easy to remember. If the structures do not match, they are difficult to remember. In these cases, it is easier to remember “exactly the opposite” constructions by contrast (as opposed to the matching patterns that are learned by analogy). The worst situation is when there are no complete and partial mismatch structures — the teacher has to spend a lot of time to develop the skills to use such structures before they are stored in memory. This practical observation confirms, in particular, the idea that repetition and contrast are the leading system-forming principles used to develop the student’s knowledge of a foreign language in the process of learning.

How can we form a communication norm (and thus communicative competence) in practice, in the process of teaching a foreign language? To address this global problem, we suggest that an intercultural training, which we recognize as an innovative teaching model, should be implemented in the practice of foreign language education. The construction of this model has an analogue in the socio-cultural, educational and professional practice of students, which opens up the possibility for them to learn the traditions of the nationally specific interactions accepted in a given country. Thus, students perform the role of “representatives and retranslators of this particular culture” [1; 9].

One of the main tasks of the intercultural training is to teach students to look for the ways to solve social, educational and professional problems, related to the “cultural iceberg” — visible and invisible national-ethnic-specific values, to acquire the skills of its interpretation, and the ability to use an invisible “cultural backpack” or “cultural assimilator” [2. P. 96].

Having analyzed the models of foreign students verbal behavior, in the course of cross-cultural training, we could define three levels of their perception of the new culture: 1) cognitive value of the information — a cognitive field of training; 2) social experience — a pragmatic field of training; 3) personal experience — an axiological, evaluative field of training. According to such recognized scholars as T. Balykhina, I. Zimnyaya, V. Kostomarov, V. Kinelev V. Mironov, E. Passow, “for the first level, — it is sufficient to have an idea about the facts of culture, for the second, — you need to possess the concepts and be able to perform any action, the third level requires judgments related to the personal emotional and evaluative attitude to the fact of the foreign culture” [2. P. 117]. Thus,

multicultural competence of a language user can be considered at three levels: cognitive, affective, and communicative-behavioral. Within the framework of the intercultural discourse (as a historically formed «ribbon of life» that, according to Ferdinand de Saussure, L. Shcherba, E. Benveniste, and Z. Harris, should be included in the communication process), it is impossible to communicate effectively without understanding of the ‘foreign point of view on the issue, without comparing, analyzing the specifics of a particular culture, without being aware of the stereotypes of at least two linguistic world. Only on these conditions, the methodological field of learning a foreign language (in particular, the Russian language by foreign students) will expand its limits to the study of the language-culture-people, with the intercultural aspect of linguistics reflecting both self-awareness, and cross-cultural awareness [13].

Lingua-didactic multicultural education is designed, primarily, to remove the basic contradiction of the traditional methods of RFL — a «clash of cultures»; secondly, it should introduce not only a model of teaching writing, reading, and speaking in Russian, but also a system of learning in which the students will be able to understand the way Russians think, which surely would make it easier for them to «translate» a text from one culture into other in a non-native «cultural environment», systematically providing a polylingual format for interaction [8. P. 341]. The task for the future is to develop a model that will teach students to think in Russian, to feel in Russian and, at the same time, preserve their national identity.

REFERENCES

- [1] *Balykhina T., Cherkashina T.* Rehabilitation of the Systemic Pluralism as a Perspective of the Lingua-didactic Model Construction for Teaching Chinese Students Studying Management and Economics / Monograph. Tomsk, Tomsk Polytechnic University, 2013.
- [2] *Berdichevsky A.* Intercultural Education: Fashion or Necessity? // Materials III JORNADASANFALUZAS DE ESLAVITIKA. GRANADA, 2004.
- [3] *Budilceva M., Novikova N., Sayenko T.* Language Interference and Development of Communicative Competence // «Russian Slovestnost». 2013. № 1. P. 62—67.
- [4] *Novikova N., Popova M., Serova L., Scherbakova O.* Standards of Natural Speaking and Practice of Speech Communication (Applied Aspects) // Communication Theory and Practice: the Collected Articles. Rostov-na-Donu, 2002. P. 98—108.
- [5] *Novikova N.* Semantics of the «Small Words» and Problems of Adequate Understanding // Materials of International Conference «Functional Semantics and Semiotics. Part 2». Moscow: Peoples' Friendship University of Russia. P. 78—85.
- [6] *Popov E.* Communication with a computer using the natural language. Moscow, «Editorial URSS», 2004.
- [7] *Prohorov Y.* Text and Discourse in Modern Russian Communication Space and the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language // Text in the Linguodidactics Aspect. Kaliningrad: Kaliningrad State University, 2003. P. 9—25.
- [8] Program of the Course «Intercultural Communication» for Applied Baccalaureate / Cherkashina T., Tartinskih V., Filindash L., etc. Moscow: INFRA-M, 2013.
- [9] *Cherkashina T.* Communicative Competence of a Manager and Cross-Cultural Dialogue Formation Problems: A Metamethodical Approach / Monograph. Moscow, 2010.
- [10] *Calvet L.-J.* Towards an Ecology of World Languages, trans. by A. Brown. Polity Press, 2006.
- [11] *Yergin D.* The Age of Globality. Newsweek. 1998, Retrieved March, 2008. <http://www.newsweek.com/id/92486?tid=relatedcl>

- [12] *Holstein W.J.* The American Multinational, Unbowed, The New York Times, June 29, 2008, Retrieved April, 2015. <http://www.nytimes.com/2008/06/29/business/29shelf.html>
- [13] *Sayenko T. & Novikova N.* Mitigation of Cross-Cultural Differences in International Communication // NUSB Journal of Economics and Information Science. Vol. 57. No. 2. Pp. 87–92.

ЯЗЫКОВОЕ «КОНСТРУИРОВАНИЕ» ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕГОСЯ МИРА: ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т.Т. Черкашина

Кафедра русского языка и профессиональных коммуникаций
Государственный университет управления
Рязанский проспект, 99, Москва, Россия, 109542

Н.С. Новикова

Кафедра русского языка
Инженерный факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

Т.И. Саенко

Факультет гуманитарных и естественных наук
Нагойский университет
Фуру-чо, Чикуса-су, Нагойя, Япония, 4648601

В статье предлагается ретроспективный анализ взаимосвязи языка и речемыслительной деятельности человека в условиях глобализации; рассматривается вопрос о языковых различиях в ситуации кросс-культурного общения и обсуждаются коммуникативные стратегии, призванные «сгладить» эти различия. В статье обосновывается утверждение о том, что только поликультурное образование, которое не только обучает студентов писать и читать по-русски, но и позволяет им понять логику природного носителя языка в его речемыслительной деятельности, может помочь решить главную проблему, возникающую при традиционном преподавании русского языка как иностранного РКИ — проблему «столкновения культур», а также даются некоторые практические рекомендации по организации такого образования.

Ключевые слова: глобализация, межкультурная коммуникация, коммуникативные стратегии, поликультурное образование, русский язык как иностранный, диалог культур, языковая картина мира, эколлингвистическая система

ВЛИЯНИЕ ТОНОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Чжао Син

Кафедра методики преподавания русского языка как иностранного
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

Статья посвящена трудной для китайских студентов, изучающих русский язык, проблеме ударения. Автор дает обстоятельную характеристику особенности ударения в китайском языке в сопоставлении с русским языком и анализирует типичные ошибки в речи китайских студентов.

Ключевые слова: ударение, тон, гласные, редукция гласных, сегментации речевой цепи

Китайский и русский языки относятся к разным языковым семьям. У них разные фонологические системы, например, в русском языке допускается разное сочетание звуков в слоге, а в китайском языке невозможно сочетание согласных в пределах одного китайского слога; в русском языке — ударение, а в китайском языке — тон. Эти различия создают для китайских учащихся большие трудности при знакомстве с русской фонетикой, особенно при освоении правил постановки русского ударения и реализации его в речи.

Русское ударение реализуется в пределах слога и имеет динамический характер. Место ударения в слове влияет на количественные и качественные характеристики русских гласных и определяет его акцентную модель. Специфика фонологической системы русского языка заключается в том, что пять или шесть гласных фонем (по разным концепциям) в артикуляционной базе функционируют как семь ударных звукотипов, где [и — ы], [е — э] заменяют друг друга после мягких и твердых согласных, а [а, о, у] после мягких продвигаются вперед. Воздействию подвергаются и передние гласные, отодвигающиеся назад перед твердыми согласными.

Количество гласных фонем в китайском языке насчитывает семь монофтонгов. Русские гласные, в отличие от китайских, изменяют свое качество в зависимости от присутствия или отсутствия согласного перед гласным и после него, а также от качества соседних согласных. Поэтому в русской речи для китайцев является непривычной редукция гласных и в этой связи различие ударных и безударных гласных (редукция гласных с трудом осваивается китайскими студентами), а также аккомодация гласных в соседстве с твердыми и мягкими согласными.

Китайский язык имеет слоговой характер. В.В. Каверина в своей работе выделяет семь важнейших особенностей, отличающих китайский слог от русского [4. С. 78—79]:

— в русском языке слог может состоять из разного количества звуков (например, всплеск — 7 звуков). Китайский слог содержит не более четырех звуков;

— в русском языке допускается разнообразная последовательность звуков в слого. Почти любой звук русского языка может стоять в начале, середине или в конце слога. В китайском языке звуки, образующие слог, размещаются в строгом порядке;

— в пределах одного китайского слога невозможно сочетание согласных, зато является нормой сочетание гласных, чего не бывает в слогах русского языка;

— не все звуки китайского языка могут соседствовать в слоге. Следствием этого является ограниченное количество слогов, которые могут быть образованы из звуков китайского языка, — всего около 400;

— слог в китайском языке может произноситься четырьмя различными способами, с четырьмя различными мелодиями, называемыми тонами;

— тон в китайском языке выполняет такую же смысловоразличительную функцию, как и звук. Если данный слог вместо одного тона произносить другим, получатся совершенно разные слова. Таким образом, тон является фонологической единицей особого типа, стоящей над слогом;

— слоговой характер китайского языка и отличительные особенности структуры слога определяют принципы выделения минимальных значимых единиц. Здесь это не отдельный звук (фонема), как в русском языке, а тонированный слог, который обычно принято называть силлабемой или слогафонемой.

—	Первый тон	<i>dā</i>
↗	Второй тон	<i>dá</i>
∨	Третий тон	<i>dǎ</i>
↘	Четвёртый тон	<i>dà</i>
	Пятый тон не обозначается	<i>da</i>

Рис. Разновидности тона в китайском языке

Тональность звуков является очень важной частью китайского языка, так как одно и то же сочетание звуков придает словам совершенно разные значения в зависимости от того, каким тоном оно произнесено. Тон — это суперсегментный признак слога, главной характеристикой которого является высота звука, он обозначает тип изменения высоты звука всего слога полностью. В путунхуа (китайский литературный язык) имеется пять разновидностей тона (рис.): первый (ровный), второй (восходящий), третий (нисходяще-восходящий), четвертый (нисходящий), пятый (легкий тон). Тон выполняет смысловоразличительную функцию. В путунхуа один и тот же слог может быть прочитан минимум четырьмя способами. Тоны путунхуа имеют небольшие различия по долготе звука. Обычно третий тон является самым длинным, а четвертый — самым коротким, первый и второй тон по долготе находятся между третьим и четвертым. Слоги в китайском языке очень короткие, максимум три гласных вместе, но тон падает только на гласный,

который стоит раньше в алфавите. Например, в китайском языке есть шесть гласных звуков: [a, o, e, i, u, ü]. Если в одном слоге есть два гласных [a] и [o], то тон падает на звук [a], если рядом звуки [i] и [e], то тон падает на [e]. При этом звук без тонов не меняет свое произношение [5. С. 141].

В русском языке похожую роль играет ударение, которое выполняет очень важные функции — оно помогает различать слова или словоформы: *мука* — *мукá*, *гóрода* — *городá*; показывает границу между словами в предложении: *Сестрá завтракает, позови Вéру* и т.п. [1. С. 215].

Практика обучения русской фонетике китайских студентов показывает, что наиболее часто встречающиеся ошибки в их русской речи это: лишнее ударение в безударных слогах, отсутствие редукции гласных в безударном слоге, ошибки сегментации речевой цепи. Рассмотрим каждый тип ошибки подробнее.

1. Лишнее ударение в безударных слогах, например: *Ирéná, сегóдня, úтром к тебе приходил какой-то мóлодой человек* вместо *Ирэна, сегóдня úтром к тебе приходил какой-то молодой человек*.

Причиной таких ошибок является влияние китайского языка. В потоке русской речи безударных слогов много, часто два и более безударных слогов следуют друг за другом. В потоке китайской речи больше ударных слогов и часто ударные слоги соседствуют, например: *После окончáния университетá или институтá / мóлодые специалисты / получают работу по своей специáльности*.

(обозначает безударные слоговые цепочки, которые в русском языке читаются слитно, / обозначает членение потока речи).

Dà xué bìyèhòu, nián qīng de zhuān jiā men huò dé zhuān yè duì kǒu de gōng zuò.

(обозначает ударные слоговые цепочки в китайском языке).

Китайские студенты с детства привыкли к ударным цепочкам в родной речи, поэтому им трудно привыкнуть к безударным слоговым цепочкам в русском языке и по привычке они добавляют ударение в безударном слоге. Таким образом, интерферирующее влияние фонетической системы родного языка препятствует успешному освоению русского ударения и приводит к появлению акцента.

С целью устранения китайского акцента в русской речи преподаватель должен объяснить и продемонстрировать китайским учащимся, что безударные слоговые цепочки — это типичное явление русского языка, в то время как ударные слоговые цепочки — это типичное явление китайского языка. Также целесообразно объяснить, что ударное произнесение безударного слога не только противоречит правилам русской речи, но и нередко влияет на ее смысловое содержание, вследствие чего может возникнуть недопонимание между собеседниками.

2. Отсутствие редукции гласных в безударном слоге.

Ударение в русском языке и тон в китайском языке имеют разные признаки, поэтому китайцы могут ошибаться в произношении слова с неправильным качеством гласных, т.е. существует неправильная реализация редукции безударных гласных. Китайские учащиеся обычно используют признак качества тона, т.е. его частоту и интенсивность вместо длительности, интенсивности, качества и тембра гласных. Китайские студенты часто забывают о качественной редукции гласных в безударном слоге. Вместо редуцированного гласного они выделяют в своем про-

изношении каждый слог, т.е. произносят безударные слоги как ударные, например: *Я люблю русский язык, потому что на этом языке говорил мой любимый поэт Пушкин.* В этом предложении вместо [йизы́к] читают [йязы́к], вместо [пѣтАмúшьтѣ] читают [патамú штѣ], [нЛЭ́тъм] читают как [нЛЭ́там] и т.д. Здесь также наблюдается влияние китайского языка, так как в нем отсутствует качественная редукция гласных, а безударных гласных очень мало.

Первым шагом на пути устранения этой ошибки является объяснение различия между ударными и безударными слогами в русском языке: ударные гласные произносятся четко и полно, а гласные в безударном слоге в зависимости от позиции в слове меняют свои качественные и количественные характеристики.

3. Ошибки сегментации речевой цепи.

Влияние родного языка у китайских учащихся наблюдается и на уровне сегментного членения речи: ошибочно соотнося каждое отдельно написанное слово с фонетическим словом, они произносят каждое слово отдельно, в том числе и предлоги, союзные слова, междометия и др., т.е. после каждого слова делают маленькую паузу. Например: *Если | ты | знаешь | грамматику | и | новые | слова, / хорошо | читаешь | по-русски, / ты | обязательно | сдашь | экзамен* вместо *Если ты знаешь грамматику | и новые слова, / хорошо читаешь по-русски, / ты обязательно сдашь экзамен.*

(| обозначает маленькую паузу между сегментами речи, / обозначает более продолжительную паузу на границе более крупных отрезков речи).

Здесь прослеживается влияние принципа китайского языка «один иероглиф — одна пауза», который лежит в основе членения китайской речи. В китайской речи обычно пауза имеет смыслоразличительную нагрузку, отделяет друг от друга иероглифы (т.е. слоги), например: *xī ōu* (西欧) (Западная Европа) — *xiū* (休) (отдыхать), *xī ān* (西安) (город Си Ань) — *xiān* (鲜) (свежий). Такой принцип служит для различения значений слов. Автоматически перенося этот принцип на русскую фонетику, китайские учащиеся допускают избыточную паузацию русской речи и делают ошибки в сегментации речевой цепи.

Таким образом, методику обучения русскому ударению китайцев необходимо строить на противопоставлении особенностей членения китайской и русской речи: переход от принципа «один иероглиф — одна пауза» к принципу «одно фонетическое слово — одно ударение, одна синтагма — одна пауза».

С целью предотвращения у учащихся ошибок в устной речи преподавателю необходимо познакомить их не только с особенностями фонологической системы русского языка, но и с такими явлениями, как редукция, паузация и сегментация речевой цепи, подвижность русского ударения и его формообразующая и смыслоразличительная функции. Эти языковые явления и процессы не свойственны китайскому языку и китайской речи, поэтому при знакомстве китайских учащихся с основами русской фонетики и формировании у них соответствующих навыков необходимы системное описание русского ударения и продуманная система упражнений, которые помогут студентам преодолеть негативное влияние родного языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бондарко Л.В.* Фонетика современного русского языка: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998.
- [2] *Завоевко Т.П.* Ритмическая организация потока китайской речи. М., 1980.
- [3] *Каверина В.В.* Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) // Язык, сознание, коммуникация: сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой. М.: Диалог-МГУ, 1998. URL: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_06_11kaverina.pdf (дата обращения: 01.10.2015)
- [4] *Спешнев Н.А.* Фонетика китайского языка. Ленинград, 1980.
- [5] *Сюй С.* Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам // Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 2. С. 141—144.
- [6] *Федянина Н.А.* Ударение в современном русском языке. М., 1982.
- [7] *Шутова М.Н.* Пособие по обучению русскому ударению иностранных студентов среднего и продвинутого уровня. М., 2008.
- [8] *Ху Юй Шуй.* Современный китайский язык. Шанхай, 1995.
- [9] *Гао Хонжу.* О функции идентификации русского ударения. Пекин, 1986.
- [10] *Ван Чао Чэн.* Современная теория обучения русскому языку. Шанхай, 1988.

INFLUENCE OF CHINESE TONES ON TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN STRESS

Zhao Xin

The Chair of the methods of teaching Russian as a foreign language
Pushkin State Russian Language Institute
Akagemika Volgina str., 6, r 635, Moscow, Russia, 117485

This paper studies the difficulties of stress, which Chinese students meet during the process of learning Russian language. A detailed description of Chinese and Russian stress and analysis of typical mistakes made by Chinese students are mentioned in this paper.

Key words: stress, tone, vowels, vowel reduction, segmentation of the speech chain

REFERENCES

- [1] Bondarko L.V. [Phonetics of modern Russian language]. Training manual. SPb.: Publishing house of St. Petersburg state University, 1998.
- [2] Savenko T.P. [Rhythmic organization of the flow of the Chinese language]. М., 1980.
- [3] Kaverin V.V. [Teaching Russian pronunciation of speakers of the Chinese language] (on the basis of a comparative analysis of Chinese and Russian phonetic systems) // Language, consciousness, communication: Sat. scientific papers dedicated to the memory of Galina Ivanovna Rozhkova / Ed. L.P. Klobukova, V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. Moscow: Dialogue-MSU, 1998. http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_06_11kaverina.pdf
- [4] Speshnev N.A. [Phonetics of the Chinese language]. Leningrad, 1980.

- [5] Xu S. [Problems of teaching the phonetics of the Chinese language to Russian students] // the Young scientist. 2011. No. 12. Vol. 2. P. 141—144.
- [6] Fedyanina N.A. [The Emphasis in the modern Russian language.] Moscow, 1982.
- [7] Shutova M.N. [The manual for studying Russian accent foreign students of intermediate and advanced]. M., 2008.
- [8] Hu yushu [Modern Chinese] Shanghai Education Press, 1995.
- [9] Gao hongru [On the Russian word stress recognition function] [China Russian Teaching] 1986. № 5.
- [10] Wang Chaochen [modern Russian theory course], Shanghai Foreign Language Education Press. 1988.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ (на материале текстов художественных произведений современных английских, французских и немецких авторов)

Ю.Н. Эбзеева

Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198

Г.Н. Ленько

Департамент иностранных языков
Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики (Санкт-Петербург)
ул. Союза Печатников, 16, Санкт-Петербург, Россия, 190008

В данной статье анализируются лексические средства выражения эмотивности на материале текстов художественных произведений современных английских, французских и немецких авторов. Источником иллюстративного материала исследования послужили произведения современных английских, немецких, французских писателей конца XX — начала XXI вв. В статье анализируются эмоциональные состояния, передаваемые посредством лексических выразительных средств. Результаты анализа свидетельствуют о том, что показатели английского и немецкого языков противопоставляются показателям французского языка, что позволило сделать вывод о влиянии группы языка на выражение в нем категории эмотивности. Лексические способы не всегда напрямую передают эмоциональное состояние героев, но они помогают реализовать эмотивный фон и тональность художественных произведений, передать образность и экспрессивность высказывания, что позволяет читателю лучше понять эмоциональные состояния героев.

Ключевые слова: лексические средства, выражение эмотивности, художественные произведения, современная литература, английский, французский, немецкий язык

Для выражения категории эмотивности в текстах художественных произведений используются различные средства языка: фонетические, графические, морфологические, синтаксические и т.д. Лексические средства занимают ключевое место среди эмотивных средств языка. В настоящее время возможно выявить следующие направления исследований: изучение отдельных эмотивных лексем; исследование лексико-семантических групп эмотивной лексики; изучение синонимических и антонимических отношений эмотивной лексики; рассмотрение семантических / тематических полей, охватывающих эмотивную лексику; анализ роли метафоры в семантическом представлении эмоций.

В лексической системе языка разграничивают два типа слов, передающих эмоциональную сферу человека: слова, выражающие эмоции, и слова, сообщающие о них [5], эмотивную лексику и лексику эмоций [1; 9]. Эмотивная лексика — совокупность слов с эмотивной семантикой в статусе значения и созначения, а

лексика эмоций — слова, которые не выражают эмоции непосредственно, а называют их [1].

Б. Волек разграничивает эти группы как различные эмотивные знаки, «значение которых может конструироваться либо понятиями, либо прямыми эмоциональными переживаниями» [4. С. 16].

В.И. Шаховский выделяет следующие статусы эмотивной семантики слова: а) эмотивное значение, присущее для слов аффективов, передающих эмоциональное состояние говорящего (бранная лексика, междометия, междометные слова); б) эмотивная коннотация, сопровождающая логико-предметную номинацию и выражающая эмоциональное отношение говорящего к объекту наименования в целом или к его признакам (старый, девчужечка). Коннотация здесь может быть сосредоточена в семантике аффиксов или актуализировать переносное значение слова [10. С. 20—24].

В.И. Шаховский в своей семантической модели выделяет два вида контекстуальной семантики словарных единиц: а) экспликацию скрытых, глубинных, виртуальных эмосем и б) наведение эмосем из контекста, когда в слове нет своей эмосемы, но в некоторых контекстах на семантику слова наводится ситуативная эмотивная сема [9. С. 168]. Слова, называющие эмоции, являются носителями эмотивной семантики первого типа. Таким образом, имя эмоции потенциально эмотивно. Их можно рассматривать как «ключевые» элементы, «опорные точки», связанные с «предметами» эмотивного содержания в пространстве высказывания и целого текста [7. С. 147].

Лексику, отображающую эмоциональные концепты, А. Вежбицкая рассматривает как способ сокращенного представления эмоциональных ситуаций, признает, что сама мысль об эмоциональном концепте эмоционально маркирована [3. С. 337].

В данной статье мы рассмотрим, как категории эмотивности раскрывается посредством употребления синонимов, антонимов; фразеологизмов; стилистически окрашенной лексики и лексики ограниченного употребления, заимствований и междометий. Источником иллюстративного материала исследования послужили произведения современных английских, немецких, французских писателей конца XX — начала XXI вв. Для анализа мы взяли по два произведения пяти авторов в каждом из рассматриваемых языков, т.е. десять произведений каждого языка, всего тридцать произведений.

В работе использовались методы лингвистического анализа. Объектом исследования продиктована необходимость использования текстовых методов: для установления эмотивных тем и эмотивной структуры текстов применяются методы целостно-текстового анализа и контекстуального анализа; необходимость рассмотрения функционально-стилистических особенностей текстовой эмотивности повлекла привлечение метода функционально-стилистического анализа; при рассмотрении эмотивных языковых средств и их сочетаний в текстах использовался метод дистрибутивного анализа и метод эмотивной валентности.

Синонимы. Понятие синонимии давно уже является предметом разнообразных лингвистических толкований. О том, что такое синоним, какие бывают синонимы и т.д., были высказаны самые разнообразные, часто противоречивые мне-

ния. Существуют и различные определения синонимов. Синонимы определяются как слова, имеющие тождественное значение; как слова, имеющие близкое значение, как слова, обозначающие одно и то же понятие; как слова, способные обозначить один и тот же предмет. Признаком синонимии считается и взаимозаменяемость слов в определенных контекстах и, наоборот, их распределенность по разным контекстам (при несовместимости в одних и тех же контекстах) [8. С. 85].

В языке существуют различные типы семантических сближений, которые и отражаются по-разному в различных определениях синонимов. Речь, таким образом, может идти не только о различном понимании синонимии, сколько о различном употреблении термина, о его применении к различным явлениям языка.

Под синонимами мы, вслед за Н.Н. Лопатниковой, понимаем слова, выражающие тождественные или предельно близкие понятия на уровне языка — системы, при условии, что понятийные различия, существующие на этом уровне, нейтрализуются в речи [6. С. 183].

Под стилистическими синонимами мы понимаем слова, отличающиеся стилистической окраской, сферой применения и т.д. К стилистическим синонимам обычно относят также слова, в значениях которых содержатся оценочные элементы.

“59 francs pour ouvrir enfin les vanes parce que ça commence à craquer derrière, ça bouillonne, ça tourbillonne et ça lui fait un peu mal au ventre” [18. С. 19].

В данном примере многозначный глагол *tourbillonner* — *donner l'impression de mouvements tournants, confus ou vertigineux* [13] принимает значение, близкое к значению глагола *bouillonner* — *s'agiter, être en effervescence* [13] и становится стилистически окрашенным. Благодаря употреблению этих синонимов появляется динамика, читатель ощущает, как эмоции радости, нерешительности и предвкушения постепенно переполняют главную героиню и готовы вырваться наружу.

Lyne tried not to look angry, being a billionaire and all, but she could tell he was slightly pissed off [17. С. 132).

Употребляя синоним слову *angry* — *pissed off* (степень интенсивности подчеркивается употреблением наречия *slightly*), автор передает эмоциональное состояние гнева, недовольства, ярости, охватившее героя. Стараясь не казаться сердитым, он добился совершенно противоположного результата.

“Aber erst mal muss ich gucken, was für ein Hund das ist”, und er flitzt auf den Flur und reißt die Jacke vom Haken [16. С. 12).

Здесь автор употребляет стилистически окрашенные синонимы нейтральных слов «бежать» и «снимать» (*flitzen* и *reißen*), что помогает передать чувство нетерпимости и спешки, которое овладело главным героем — ему так сильно хочется увидеть собаку, что он срывает с себя куртку и мчит по коридору.

Использование синонимов в качестве средства раскрытия категории эмотивности является довольно распространенным приемом. В рассматриваемых нами

языках авторы с одинаковой частотностью употребляют разные виды синонимов. Синонимы как средства языковой выразительности позволяют уточнять мысль и передавать ее различные смысловые оттенки, выражать оценку обозначаемого и авторское отношение к нему, обозначать интенсивность признака и усиливать экспрессию, более глубоко раскрывать тот или иной образ.

Антонимы также используются для выражения категории эмотивности. Выражение антонимических отношений при помощи отрицательных префиксов глаголов занимает определенное место в современных языках, в том числе среди глаголов эмоционального состояния. Сравните:

- s'intéresser (prendre intérêt) — se désintéresser (ne plus porter intérêt à) [13]
- trauen (glauben, hoffen) — mißtrauen (nicht trauen) [12]
- like (to find something enjoyable or agreeable) — dislike (to consider unpleasant or disagreeable) [11].

Произведение Марка Леви *Et si c'était vrai...* отличается регулярным употреблением лексических единиц с отрицательными префиксами:

“— Arthur, vous êtes un gentil, un vrai gentil, mais vous êtes irréaliste.” “Ne me donnez pas des espoirs inutiles, vous n'aurez simplement pas le temps”. [21. С. 81].

В приведенном примере слова с положительной коннотацией *réaliste* и *utile* употребляется с отрицательными приставками *ig-* и *in-*, вследствие чего они меняют свой смысл на противоположный, что помогает передать формулу комплимента и симпатии.

Seymour thought it should be secret, but Nico disagreed [17. С. 159].

Слово *agree* при помощи приставки *dis-* приобретает отрицательное значение, тем самым передавая категоричность выбора и нежелание героини уступать своему мужу.

Основную группу антонимов представляют слова, обозначающие определенные качества, само выделение которых возможно только как расчленение данных качеств при помощи противопоставленных друг другу значений. Антонимическая противопоставленность слов является в таком случае конструктивно необходимой для них. Значения слов «большой» (*grand, big, groß*), «широкий» (*large, wide, breit*), «хороший» (*bon, good, gut*), «сильный» (*fort, strong, stark*), «легкий» (*facile, easy, leicht*), «богатый» (*riche, rich, reich*), «правда» (*la vérité, truth, die Wahrheit*), «здоровье» (*la santé, health, die Gesundheit*) и т.п. существуют лишь постольку, поскольку им соответственно противопоставлены значения «маленький» (*petit, small, klein*), «узкий» (*étroit, narrow, eng*), «плохой» (*mauvais, bad, schlecht*), «слабый» (*faible, weak, schwach*), «трудный» (*difficile, difficult, schwer*), «бедный» (*pauvre, poor, arm*), «ложь» (*le mensonge, lie, die Lüge*), «болезнь» (*la maladie, disease, die Krankheit*) и т.п.

В произведении Анны Гавальда “*Je l'aimais*” мы находим подобный пример:

“— De toute façon, tous les trucs beaux, tu les trouves moches...” [19. С. 19].

Употребление двух антонимов (*beaux* и *moches*) в одной синтагме позволяет передать негативные эмоции героини — несмотря на то, что все вокруг прекрасно, она видит мир в черном цвете.

It felt so fragile and vulnerable in her grasp — despite the fact that Katrina was an excellent horsewoman, and was able to control huge animals with those little-girl fingers [17. С. 295].

В данном примере автор использует антонимы *huge* — *little*, что помогает противопоставить маленькие пальчики девочки огромным животным, которыми она должна управлять. Употребляя данную антонимическую пару, автору удается показать, какое эмоциональное влияние оказала поездка на лошади на опытную наездницу.

Wieder wanderten ihre Hände von der Wärme in die Kälte [20. С. 16].

В данном примере соплагаются антонимы «*die Wärme* и *die Kälte*», что позволяет подчеркнуть физические ощущения девочки, которая должна была переместить свои руки из теплого места в холодное.

В рассматриваемых нами произведениях авторы чаще используют антонимы с отрицательными префиксами, чем антонимические противопоставления. Антонимы позволяют уточнить мысль, сделать ее ярче, образнее, дать более полную характеристику какого-либо явления, выразить авторскую оценку обозначаемого, усилить передаваемое содержание. Антонимические противопоставления являются своего рода антитезой и образно передают эмоциональные состояния героев.

Фразеологические обороты. Для выражения категории эмотивности на лексическом уровне современные английские, французские и немецкие авторы используют различные устойчивые выражения, так как фразеологические обороты являются неисчерпаемым источником выразительных средств.

“Also gut, keine Antwort ist auch eine Antwort”, sagt Frau Schölller und geht wieder nach vorne [16. С. 37].

В данном примере употребляется устойчивое выражение *keine Antwort ist auch eine Antwort* (молчание — тоже ответ), что передает чувство решительности и смирения, охватившее учительницу, когда ученик отказался отвечать на ее вопрос.

Amuse-toi ne serait-ce qu'à tousser une fois, je noie ton moteur avec du sirop avant de te jeter à la casse et je te remplace par une jeune voiture tout électronique, sans starter et sans états d'âme quand il fait froid le matin, tu as bien compris, j'espère? [21. С. 12]

В приведенном примере автор использует выражение *jeter à la casse* (отправить на слом), а также употребляет прием олицетворения. У главного героя не заводится машина, он обращается к ней как к живому человеку, грозит отправить на слом и купить новую. Фразеологизм придает фразе непринужденный характер.

Mr. Dursley stood rooted to the spot [24. С. 5].

Автором используется выражение *rooted to the spot* (прикованный к месту) для передачи чувства удивления и шокового состояния героя.

Современные английские, французские и немецкие авторы довольно часто используют в своих произведениях фразеологические единицы. Использование фразеологизмов в художественной литературе позволяет усилить наглядность и образность текста, создать нужную стилистическую тональность (торжественности, возвышенности или сниженности), более ярко выразить отношение к общаемому, передать авторские чувства и оценки.

Стилистически окрашенная лексика. Для выражения эмотивности в тексте могут использоваться все разряды стилистически окрашенной лексики — эмоционально-экспрессивная и оценочная лексика, стилистически окрашенная лексика. Стилистически окрашенная лексика как средство эмотивности может придавать тексту возвышенное или, наоборот, сниженное звучание, служить средством речевых характеристик героев, передачи авторских эмоций и оценок.

Для передачи эмотивности в тексте могут использоваться все разряды лексики ограниченного употребления: лексика диалектная; лексика просторечная; лексика профессиональная; лексика жаргонная; историзмы, архаизмы; неологизмы.

Quand, à force d'économies, vous réussirez à vous payer la bagnole de vos rêves, celle que j'ai shootée dans ma dernière campagne, je l'aurai déjà démodée [15. С. 17].

В приведенном примере автор употребляет стилистически сниженную лексическую единицу *bagnole*, а также глагол *shooter*, относящийся к профессиональному жаргону, тем самым автор вводит в художественное произведение элементы разговорного стиля.

"Well, I just thought... maybe... it was something to do with... you know... *her crowd*" [24. С. 7].

"A lemon drop. They're a kind of Muggle sweet I'm rather fond of" [24. С. 7].

В первом примере мы встречаем употребление стилистически сниженной лексической единицы *crowd*, что помогает передать негативные чувства героя по отношению к волшебникам. Он как будто противопоставляет простых людей и магов. Во втором примере встречается авторский неологизм *Muggle*. Так волшебники называют людей, не обладающих магическими способностями.

Стилистически окрашенная лексика и лексика ограниченного употребления широко используется в произведениях современных авторов. Однако интересно отметить, что французские авторы употребляют данный вид выражения категории эмотивности намного чаще, чем немецкие и английские авторы: во французском языке нами было выявлено 75 случаев употребления стилистически окрашенной лексики, в английском — 42, в немецком — 43. Лексика ограниченного употребления как средство выразительности используется для усиления образности текста и передачи колорита эпохи, времени или какой-либо местности, для передачи речевых характеристик изображаемых персонажей, выражения авторских оценок, чувств и эмоций, для создания иронического эффекта.

Заемствования. К лексическим средствам выражения эмотивности можно также отнести употребление в произведениях иностранных слов (примеры переключения кода).

Seit eine Expedition der *National Geographic Society* unter dem berühmten Professor Charles Burbidge im Jahre 1833 die Existenz der Hölle als realen Ort im Inneren der Erde nachgewiesen hatte, war es zu mehreren Begegnungen zwischen den Gesandten Satans und Vertretern der Menschheit gekommen [22. С. 32].

В данном примере автор употребляет название организации на английском языке для того, чтобы приблизить происходящее к действительности, придать описанию аутентичный характер, актуализировать текст во времени и пространстве. С этой же целью автор дает указание на определенный год, когда произошло данное событие, и упоминает «известного» профессора, который руководил данным мероприятием.

But the coup de grâce, she thought smugly, was that moment in Cipriani [17. С. 129]...

Автор употребляет французское словосочетание *coup de grâce* с артиклем *the*, тем самым показывая, что данное выражение полностью ассимилировалось в языке определенной группы носителей английского языка и относится в какой-то степени к языку «гламура». Переключение кода или кодовое переключение (*switching of codes*) — прием, обладающий яркой экспрессивностью и образностью. У. Вайнрайх отмечал, что «переключение с одного языка на другой всегда может быть зафиксировано на границах предложений», а «в некоторых ситуациях языкового контакта... двуязычные носители приходят в такое состояние, когда уже и целое предложение (а иногда и словосочетание) нельзя отнести с грамматической точки зрения к тому или иному из языков» [2. С. 49].

Comme si le consommateur était quelqu'un d'une autre race — un «*untermensch*» [15. С. 24)?

В данном примере герой для сравнения использует заимствование из немецкого языка *untermensch*, что на жаргоне нацистов означает «представитель низшей расы, недочеловек», передавая тем самым пренебрежительное отношение, неуважение к потребителям.

Можно сделать вывод, что современные авторы довольно часто прибегают к употреблению иностранных слов в текстах художественных произведений. Следует отметить, что используются иностранные слова не только из английского, но и из других языков (в частности, в приведенных примерах мы встретили заимствования из французского и немецкого языков). С точки зрения выражения категории эмотивности они используются в основном для придачи аутентичности описываемой ситуации, передачи образности и экспрессивности выражения, особенно в прямой речи, а также для описания чувств героев по отношению к происходящему.

Междометия. К эмотивной лексике также относятся междометия. По своим семантическим функциям междометия делятся на три группы; это междометия, обслуживающие сферу эмоций и эмоциональных оценок; волеизъявления; этикета (приветствия, пожелания, благодарности, извинения).

— C'est toi qui as un problème! Tu n'es pas marrante, hein? [23. С. 17]

Междометие *hein* используется автором для усиления высказывания, внося оттенок недовольства и раздражения.

Help? Oh. Right. Except she'd never cooked anything but boiled ziti with jarred Ragu in her life [25. С. 5].

В данном примере междометие *oh* придает фразе оттенок сарказма.

Sie lachte ein wenig verschämt. „Na ja, damals war ich erst acht“ [22. С. 10].

Междометие *Na*, употребленное перед *ja*, передает чувство застенчивости и стыда главной героини.

Междометия являются неотъемлемой частью лексических средств выражения категории эмотивности. Из приведенных примеров видно, что междометия используются современными авторами для усиления какого-либо эмоционального состояния; они придают дополнительный эмоциональный оттенок высказыванию.

Подводя итог, можно сделать вывод, что категория эмотивности на лексическом уровне выражается при помощи использования лексики ограниченного употребления, заимствований, синонимов, антонимов, устойчивых выражений и междометий. Наиболее распространенным способом является употребление синонимов и антонимов. Следует отметить, что иногда показатели английского и немецкого языков противопоставлялись показателям французского языка, что позволяет сделать вывод о влиянии группы языка на выражение в нем категории эмотивности. Лексические средства не всегда напрямую передают эмоциональное состояние героев, но они помогают реализовать эмотивный фон и тональность художественных произведений, передать образность и экспрессивность высказывания, показать чувства героев \ автора по отношению к происходящему. Использование лексических средств также помогает передать колорит эпохи, какой-либо местности или социальной группы, при этом одни и те же лексические средства могут передавать различные, иногда прямо противоположные, эмоции и эмоциональные состояния.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бабенко Л.Г.* Русская эмотивная лексика как функциональная система: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Свердловск, 1990.
- [2] *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972.
- [3] *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
- [4] *Волек Б.* Типология эмотивных знаков // Язык и эмоции: сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1995. С. 15—24.
- [5] *Гак В.Г.* Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
- [6] *Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А.* Лексикология современного французского языка. М.: Высшая школа, 1971, 1982, 2000 (на франц. языке).
- [7] *Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
- [8] *Пушаева Л.С.* Синонимы в словаре и в художественном тексте // Русский язык в школе. 1993. № 4. С. 84—89.
- [9] *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.

- [10] *Шаховский В.И.* Типы языковых значений эмотивной лексики // Вопросы языкознания. 1994. № 1. С. 20—26.
- [11] <http://www.collinslanguage.com/>
- [12] <http://www.duden.de/>
- [13] <http://www.larousse.fr/>
- [14] *Beigbeder Fr.* L'amour dure trois ans. Gallimard, 1997.
- [15] *Beigbeder Fr.* 14,99 € (99 francs). Grasset, 2000.
- [16] *Boie K.* King-Kong, das Schulschwein. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg, 1995.
- [17] *Bushnell C.* Lipstick jungle. Abacus, 2005.
- [18] *Gavalda A.* Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. J'ai lu, 1999.
- [19] *Gavalda A.* Je l'aimais. Le dilettante, 2002.
- [20] *Funke C.* Hinter verzauberten Fenstern. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1995.
- [21] *Levy M.* Et si c'était vrai. Édition Robert Laffont, S.A., Paris, 2000.
- [22] *Meyer K.* Die fließende Königin. Loewe Verlag GmbH, Bindlach, 2001.
- [23] *Nothomb A.* Antéchrista. Éditions Albin Michel S.A., 2003.
- [24] *Rowling J.K.* Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Scholastic, Scholastic Press, And The Lantern Logo, 1997.
- [25] *Von Ziegesar C.* Would I Lie to You. Little, Brown Young Readers, 2006.

LEXICAL EXPRESSIVE MEANS OF EMOTIVITY (Based on Modern French, English and German Fiction)

Y.N. Ebzeeva

Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

G.N. Lenko

The Chair of Foreign Languages
National Research University
Higher School of Economics, St.Petersburg
Soyuza Pechatnikov str., 6, Saint Petersburg, Russia, 190008

In fiction, emotional states and emotions can be shown with the help of different expressive means. This article focuses on lexical means of the emotivity expression in modern French, English and German fiction. It covers the following issues: lexis of limited use, linguistic borrowing, synonyms, antonyms, fixed phrases and interjections. This work touches upon a variety of emotions that can be communicated with the help of these means. The conclusion can be drawn that more often the data of the English and German languages were different from the data of the French language, which allowed us to emphasize the influence of a language group on its emotivity expression. It is important to note that lexical means of emotivity do not always express emotions directly, but more often transmit special imagery and picturesqueness, reveal emotive coloration, create the general tone of a work of fiction, which helps the reader to understand better the emotional states of characters.

Key words: lexical means, emotivity expression, fiction, contemporary literature, English, French, German

REFERENCES

- [1] *Babenko L.G.* Russkaya emotivnaya leksika kak funkcionalnaya sistema: Avto-ref. diss. ... d-ra filol. nauk [Russian Emotive Lexis as Functional System] Sverdlovsk, 1990. C. 32.
- [2] *Vaynrayh U.* Odnoyazychie i mnogoyazychie // *Novoe v lingvistike* [Monolingualism and Multilingualism // New in Linguistics]. Issue 6. Yazikovye kontakty. M., 1972.
- [3] *Vezhbitskaya A.* Yazyk. Kultura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. M.: Russkie slovari, 1996. C. 416.
- [4] *Volek B.* Tipologiya emotivnyh znakov // *Yazyk i emotsii: Sb. nauch. trudov* [Typology of Emotive Signs // Language and Emotions]. Volgograd: Peremena, 1995. C. 15—24.
- [5] *Gak V.G.* Yazikovye preobrazovaniya [Linguistic Transformation]. M.: Shkola «Yazyki russkoi kultury», 1998. C. 768.
- [6] *Lopatnikova N.N., Movshovich N.A.* Leksikologiya sovremennogo frantsuzskogo yazyka [Lexicology of Modern French]. M.: Vysshaya shkola, 1971, 1982, 2000 — in French.
- [7] *Novikov A.I.* Semantika teksta i ee formalizatsiya [Textual Semantics and its Formalization]. M., 1983. C. 268.
- [8] *Pukhaeva L.S.* Sinonimy v slovare i v hudozhestvennom tekste // *Russkiy yazyk v shkole* [Synonyms in Dictionary and Literary Text // Russian at School]. 1993. № 4. C. 84—89.
- [9] *Shakhovskiy V.I.* Kategorizatsiya emotsii v leksiko-semanticheskoy sisteme yazika [Categorization of Emotions in Lexical and Semantic Language System]. Voronezh, 1987. C. 192.
- [10] *Shakhovskiy V.I.* Tipy yazikovykh znacheniy emotivnoy leksiki // *Voprosy yazikoznaniya* [Types of Language Meanings of Emotive Lexis // Linguistic Issues], 1994. № 1. C. 20—26.
- [11] Elektronnyy resurs Collins [Electronic Resource Collins] — <http://www.collinslanguage.com/>
- [12] Elektronnyy resurs Duden [Electronic Resource Duden] — <http://www.duden.de/>
- [13] Elektronnyy resurs Larousse [Electronic Resource Larousse] — <http://www.larousse.fr/>
- [14] *Beigbeder Fr.* L'amour dure trois ans [Love Lasts Three Years]. Gallimard, 1997.
- [15] *Beigbeder Fr.* 14,99 € (99 francs). Grasset, 2000.
- [16] *Boie K.* King-Kong, das Schulschwein [King-Kong, school guiney pig]. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg, 1995.
- [17] *Bushnell C.* Lipstick jungle. Abacus, 2005.
- [18] *Gavalda A.* Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part [I wish Someone Were Waiting for Me somewhere]. J'ai lu, 1999.
- [19] *Gavalda A.* Je l'aimais [Someone I loved.]. Le dilettante, 2002.
- [20] *Funke C.* Hinter verzauberten Fenstern [Behind Enchanted Windows]. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1995.
- [21] *Levy M.* Et si c'était vrai [If Only It Were True]. Édition Robert Laffont, S.A., Paris, 2000.
- [22] *Meyer K.* Die fliessende Königin [The Flowing Queen]. Loewe Verlag GmbH, Bindlach, 2001
- [23] *Nothomb A.* Antéchrista [Antichrista]. Éditions Albin Michel S.A., 2003.
- [24] *Rowling J.K.* Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Scholastic, Scholastic Press, And The Lantern Logo, 1997.
- [25] *Von Ziegesar C.* Would I Lie to You. Little, Brown Young Readers, 2006.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

КУЛЬТУРА НАУЧНОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.П. Скорикова

Кафедра русского языка

ФГБОУ ВПО Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
ул. 2-я Бауманская, 5, Москва, Россия, 105005

В статье рассмотрена проблема обучения культуре научной речи в техническом вузе. Овладение основами культуры научной речи идет параллельно с развитием профессиональной (предметной) компетенции специалиста (учащегося) и поэтому предполагает знакомство с методологией и технологией научной работы, спецификой научной сферы деятельности, формами и методами научного исследования. В ходе обучения аспиранты овладевают спецификой языка науки, подстилями и жанрами научной речи, особенностями научно-технического подъязыка: сферой его употребления, характером изложения и представления научной информации. Важным аспектом языковой работы в группах аспирантов является знакомство с особенностями письменной научной коммуникации, вторичными (репродуктивными) и первичными (продуктивными) научными текстами и этапами их создания. Учащиеся знакомятся со структурой и компонентами научной работы, правилами речевого оформления отдельных видов текстового и иллюстративного материала, в том числе стандартизацией представления справочно-библиографического аппарата научной работы.

Текстовый и иллюстративный материал положен автором в основу формирования коммуникативной компетенции учащихся в учебно-научной сфере общения при разработке пособия по обучению культуре научной речи. В статье описаны цели, задачи и структура данного пособия, отражающего содержание учебной дисциплины «Коммуникативно-стилистические особенности устной и письменной научной речи» и предназначенного для аудиторной и внеаудиторной работы аспирантов и молодых преподавателей, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы». Пособие подготовлено автором в рамках курса повышения квалификации для аспирантов 1-го года обучения в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Теоретический материал и практические задания курса помогают слушателям овладеть языковыми средствами научного стиля русского языка, совершенствовать навыки создания и оформления собственных научных текстов (тезисов, статей, докладов, выпускной квалификационной работы, диссертационного исследования).

Ключевые слова: научный стиль, аспиранты технического профиля, обучение письменной и устной научной речи, структура и содержание пособия по обучению культуре научной речи, создание научного текста

Как известно, основными коммуникативными сферами обучения аспирантов русскому языку являются научно-профессиональная и производственно-деловая,

относящиеся к научному и официально-деловому стилям речи. В данной статье рассматривается проблема обучения аспирантов письменной речи на материале актуальных для них жанров научного стиля речи.

В настоящее время в связи с увеличением в вузовских программах числа часов на самостоятельную работу навыки письменного реферирования, написания статьи и доклада, устного публичного (научного) выступления становятся особенно важными. Однако, как показывает практика, именно эти навыки сформированы в недостаточной степени у студентов старших курсов, аспирантов и соискателей. Учащимся нефилологического профиля необходимо овладеть основами знаний, навыков и умений профессиональной работы с письменным научным текстом. Именно поэтому перед учащимися ставятся задачи повысить личную культуру письменного и устного научного общения, заложить основы профессиональных навыков и умений в данной области. Культура научной речи состоит в умении четко излагать мысли и строить текст научного стиля в устной и письменной форме адекватно требованиям стиля и жанров научной речи

Прежде чем обратиться к собственно методическому аспекту обучения научному стилю, рассмотрим, какие ситуации общения актуализирует использование языка для специальных целей, какие функции выполняет речь на службе науки. Речь в процессе научного общения выполняет в основном три функции: накопление и хранение знаний (эпистемическая функция); получение нового знания и его распространение среди членов языкового сообщества (когнитивная функция); передача научной информации и общение занятых в сфере науки людей (коммуникативная функция).

В эпистемической функции язык науки выступает в своей письменной (печатной) форме, в когнитивной — и в письменной, и в устной формах (ср., например, характерные для учебно-научного подстиля жанры учебника и курса лекций), в коммуникативной функции устная форма научной речи занимает преимущественное положение. Подобная коммуникативная структура использования специального языка является результатом длительной эволюции самого научного знания и способов его хранения и передачи. Нельзя не отметить и тот факт, что широко используемым средством накопления, передачи и распространения научных знаний, а также средством общения ученых и специалистов в разных областях профессиональной деятельности выступают сейчас новые информационные (компьютерные) технологии.

Современный специальный язык обладает внутренней стилистической неоднородностью и включает в себя два основных слоя: язык науки, реализуемый главным образом в книжно-письменной форме, и профессиональный разговорный язык (производственный язык, лабораторный и др. жаргон), служащий для повседневного общения людей, работающих в той или отрасли.

Язык науки как объект лингвистического исследования обладает спецификой плана содержания, который и определяет конкретную адресованность научной литературы, ее жанрово-стилистическое своеобразие. Лексико-семантический аппарат языка науки выступает его главным дифференцирующим фактором и обеспечивает лингвистическую гомогенность средств языкового выражения.

Научный стиль обслуживает разнообразные отрасли науки и техники, обеспечивает образовательный процесс в вузах различного профиля (гуманитарного, естественного и технического). Главная функция этого стиля — сообщение (передача) научной информации, наиболее точное, логичное и однозначное выражение мыслей в той или иной области знания. Специфика специального языка состоит также и в том, что информация передается в этой сфере общения не только в словесной форме, но и невербальными средствами, используемыми как при номинации специального понятия (символы, формулы), так и при его дефиниции (рисунки, чертежи, схемы и т.п.).

Лингвистические черты научного стиля достаточно детально изучены и описаны как в специальных функционально-стилистических исследованиях (см., например работы М.Н. Кожинной, А.Н. Васильевой, О.А. Крыловой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Л.П. Клобуковой, Н.М. Разинкина и др.), так и в учебниках и учебных пособиях по русскому языку и культуре речи.

Предлагаемая ниже характеристика письменной научной коммуникации имеет под собой функциональное основание, т.е. учитывает предназначенность тех или иных языковых единиц для выражения существенных атрибутов научной деятельности и ее манифестацию в специальном продукте — тексте.

Сам предмет науки, ее назначение, а также характер научного, т.е. обобщенно-отвлеченного, мышления обуславливают систему избираемых для выражения теоретической мысли речевых средств, которые создают устойчивые стилистические черты научной речи, а именно:

- объективность (изложение разных точек зрения на проблему, отсутствие субъективизма при передаче научного содержания, безличность языкового выражения);

- логичность (последовательность и непротиворечивость изложения);

- доказательность (аргументация определенных положений и гипотез);

- точность (использование терминов, однозначных слов, четкое оформление синтаксических связей в предложении и тексте);

- обобщенность и отвлеченность (использование общенаучной лексики, существительных с абстрактным значением, употребление особых грамматических форм (преобладание возвратных и безличных глаголов, использование 3-го лица глагола, неопределенно-личных предложений, пассивных конструкций).

В специальных пособиях посвященных научному стилю (см., например [2; 4; 7]) ставится задача сформировать у учащихся представление о лингвистических особенностях стиля, типологической природе научного текста и его смысловой структуре и тем самым способствовать развитию навыков к самостоятельному поиску научной информации как основы научной и профессиональной деятельности.

Овладение основами культуры научной речи в нефилологическом вузе идет параллельно с развитием профессиональной (предметной) компетенции специалиста (учащегося) и поэтому предполагает:

- знакомство с методологией и технологией научной работы, а именно: спецификой научной сферы деятельности, формами и методами научного исследования; спецификой языка науки, подстилями и типологией научных жанров; особен-

ностями научно-технического подъязыка: сферой его употребления, характером изложения и представления научной информации;

— знакомство с особенностями письменной научной коммуникации: назначением и характером обработки текстовой информации; вторичными (репродуктивными) научными жанрами: планом, тезисами, конспектом, аннотацией, рефератом, рецензией; первичными (продуктивными) научными текстами и этапами их создания; структурой и компонентами научной работы (логическая схема, композиция, рубрикация и др.); правилами речевого оформления отдельных видов текстового и иллюстративного материала, в том числе стандартизацией представления справочно-библиографического аппарата научной работы.

Указанный выше материал описан автором в коллективной монографии «Русский язык и культура профессионального общения нефилологов» [7] и положен им в основу формирования коммуникативной компетенции учащихся в учебно-научной сфере общения при разработке пособия по обучению культуре научной речи.

К уровню коммуникативно-речевой подготовки аспирантов предъявляются определенные требования. Аспирант (соискатель) должен:

— иметь представление: о специфике научной сферы деятельности, культуре профессионального общения и лингвистических особенностях научного стиля в письменной и устной формах речи; первичных и вторичных жанрах научной литературы и закономерностях их создания и оформления; структуре (композиции), стиле и оформлении научной работы (диссертации), о правилах написания введения, основной части и заключения диссертации и автореферата; требованиях к оформлению библиографии, о правилах цитирования, об оформлении иллюстративного материала (таблиц, графиков, рисунков) в тексте работы и в приложениях;

— уметь: осуществлять поиск, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме проводимых исследований и по вопросам профессиональной деятельности; редактировать, реферировать, рецензировать научные тексты; составлять собственное резюме; составлять описание экспериментов, обзоры и отчеты (доклады) по результатам исследований; кратко, логично и аргументированно излагать материал в статьях, сообщениях, докладах и выступлениях по теме своей работы; принимать участие в конференциях, круглых столах, семинарах по актуальной научной тематике;

— владеть: нормами научного стиля в его письменной и устной формах; навыками участия в научной дискуссии; навыками составления справочно-библиографического аппарата научного произведения.

Исходя из этих требований в процессе освоения содержания курса аспиранты знакомятся с особенностями основных функциональных стилей (прежде всего научного, публицистического, официально-делового), а также спецификой устной и письменной форм научного стиля русского литературного языка; развивают свои навыки и умения для профессионально ориентированной коммуникации, такие как: установление и поддержание контакта, обмен информацией в устной и письменной форме в учебно-научной сфере, использование речевых тактик и жанров академического общения, соблюдение правил его этикета и др.; совер-

шенствуют навыки информационно-аналитической работы, а именно: использование различных источников информации для поиска и систематизации информации, владение приемами обзорного изложения научных данных по избранной специальности и умениями работать с текстовым источником (анализировать его смысловую структуру, сжимать или расширять его информацию, цитировать, комментировать или интерпретировать его); вырабатывают навыки создания собственного научного текста определенного жанра.

Кратко охарактеризуем задачи и структуру пособия по обучению культуре научной речи. Пособие подготовлено автором в рамках курса повышения квалификации для аспирантов первого года обучения в МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Указанное пособие отражает содержание учебной дисциплины «Коммуникативно-стилистические особенности устной и письменной научной речи» и предназначено для аудиторной и внеаудиторной работы аспирантов и молодых преподавателей, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы». Работа с учебным пособием позволяет развить навыки письменной и устной речевой деятельности в научной сфере. Теоретический материал и практические задания курса помогают слушателям овладеть языковыми средствами научного стиля русского языка, совершенствовать навыки создания и оформления собственных научных текстов (тезисов, статей, докладов, сообщений, выпускных квалификационных работ, диссертационных исследований).

Пособие состоит из шести разделов, каждый из которых включает информационный блок, практические задания и вопросы для самоконтроля. Курс рассчитан на 36 часов лекционно-практических занятий. Пособие содержит теоретические сведения, а также практические задания по следующим разделам дисциплины: «Язык как средство профессионального общения»; «Нормы и стили русского литературного языка»; «Научный стиль и его особенности»; «Основные виды компрессии научного текста: вторичные научные тексты»; «Устная научная речь и ее жанры»; «Структура, стиль и оформление научной работы». Содержание пособия составлено с учетом требований к профессиональной подготовке аспирантов и соискателей в сфере профессионально-научного общения на русском языке.

Задачи пособия — познакомить слушателей с особенностями языка научной литературы, со структурой устного и письменного научного текста различных жанров, с правилами цитирования и оформления библиографии, с требованиями к языку и стилю научной работы, развить умения аннотирования, реферирования и рецензирования научной литературы, подготовить к написанию собственного научного произведения (статьи, доклада, диссертации автореферата) и к выступлению с научным докладом (сообщением).

Пособие построено на материале научно-популярной литературы, а также текстов гуманитарной направленности по культуре и стилистике научной речи, что мотивировано, с одной стороны, многопрофильностью понятия «аспирант-нефилолог», с другой стороны, тем, что предметом изучения является сам язык науки, его нормы и стилевые черты.

Важной особенностью текстов гуманитарной направленности является то, что их содержание, в отличие от специальных текстов технического профиля, доступно и преподавателю-русисту, и учащимся. Специализация учащихся учитывается при выполнении домашних заданий, ориентированных на работу с учебно-научными собственно научными текстами специальной тематики. При разработке данного курса автор опирался на результаты многолетних собственных исследований в области устной и письменной формы научной речи (см., например [3; 7–12]).

Пособие представляет собой учебно-методический комплекс, включающий:

- 1) учебный план занятий по курсу;
- 2) лекции по культуре научной речи;
- 3) практикум «Культура устной и письменной научной речи»;
- 4) справочные материалы (правила составления и оформления научных текстов);
- 5) тесты для аудиторной работы;
- 6) домашние задания по курсу;
- 7) темы докладов (сообщений) для участия в круглом столе на заключительном (зачетном) занятии.

Книга снабжена приложением, включающим рабочую программу курса, словарь-минимум «Основные понятия курса», контрольные вопросы по разделам дисциплины для самостоятельной работы, список тем для написания рефератов и устных выступлений (презентаций). Итоговый контроль (зачет) осуществляется в форме круглого стола, на котором проводится научное обсуждение актуальных проблем подготовки диссертационной работы.

Пособие учит свертывать (сжимать, конденсировать) информацию во вторичных научных текстах, формирует навыки редактирования и оформления научной работы. Предлагаемые в пособии задания носят проблемно-познавательный характер, рассчитаны на сознательный подход к изучаемому материалу, вырабатывают у слушателей курса умения точно выражать мысли с опорой на логическое рассуждение и убедительную систему аргументации. Таким образом, в пособии «Культура научной речи» реализуется главная учебно-методическая установка обучения — научить аспирантов свободно и корректно строить свое речевое поведение в ситуациях научно-профессионального общения: участвовать в научных беседах, конференциях, дискуссиях и обсуждениях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов / под ред. О.Б. Сиротининой. М.: Едиториал УРСС, 2002. 212 с.
- [2] Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. М.: Флинта: Наука, 2006. 288 с.
- [3] Обучение устной научной речи: теория и практика / О.А. Лаптева, Т.П. Скорикова, Н.М. Краевская, Т.Е. Акишина, Е.И. Гейченко. М.: Билингва, 2000. 80 с.
- [4] Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля / под ред. Н.Г. Прохуряковой. М.: Флинта: Наука, 2004. 320 с.
- [5] Русский язык и культура речи: учебник / под ред. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2001. 413 с.

- [6] Русский язык и культура речи: учебник для бакалавров / под общ. ред. В.Д. Черняк. М.: Юрайт, 2012. 495 с.
- [7] Русский язык и культура профессионального общения нефилологов / С.Н. Белухина, О.А. Жилина, О.В. Константинова, И.В. Михалкина, Н.Н. Романова, Т.П. Скорикова. М., 2008. 312 с.
- [8] *Скорикова Т.П., Орлов Е.А.* Лингвистическая специфика лекции в системе жанров русской устной научной речи // *LinguaeVita*. 2014. № 5. (Ekonomicka univerzita v Bratislave). С. 47—58.
- [9] *Скорикова Т.П.* Речевые средства организации устного научного текста // *Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. «Лингвистика и педагогика»*. 2015. № 2. С. 72—78.
- [10] *Скорикова Т.П.* Жанрообразующие факторы устного научного монолога // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания»*. 2015. № 3. С. 51—58.
- [11] *Русская научная речь. Звучащая хрестоматия. Автор-составитель Т.П. Скорикова.* Санкт-Петербург — Бохум, 1997. 97 с.
- [12] *Современная русская устная научная речь / Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности / под ред. О.А. Лаптевой.* Красноярск, 1985. 333 с.

CULTURE OF SCIENTIFIC SPEECH IN POSTGRADUATE TECHNICAL COLLEGE EDUCATION

T.P. Skorikova

Department of Russian language
FGBOU VPO Bauman Moscow State Technical University
2nd Bauman str., 5, Moscow, Russia, 105005

The article deals with the problem of learning the culture of scientific speech in technical university. Mastering the basics of scientific writing culture runs parallel with the development of a professional competence of the student and therefore involves: acquaintance with the methodology and technology of scientific work, the specifics of the scope, forms and methods of scientific research; the specifics of the language of science, sub-genres and academic typology of genres; especially in science and technical sublanguage: the scope of its use, the nature of the presentation and submission of scientific information. An important aspect of the language of the group work is to introduce graduate students to the peculiarities of written scientific communications, secondary (reproductive) and primary (productive) scientific texts and the stages of their creation. Students get acquainted with the structure and components of the scientific work, the rules of the speech processing of certain types of text and illustrations, including standardization of the presentation of bibliographic apparatus of scientific work.

The above material is put by the author in a basis of formation of the communicative competence of students in educational and scientific sphere of communication, in the development of training manuals on the culture of scientific speech. The article describes the goals, objectives and structure of the manual that reflects the content of the discipline “Communicative and stylistic features of oral and written scientific speech”. The given manual is designed for classroom and extracurricular work of undergraduates, graduate students and young teachers enrolled in further educational program “Teacher of high school”. The manual was prepared by the author in the course of professional development for

1 year post-graduate training in the Bauman MSTU. The theoretical material and practical tasks of the course help students to master the language by means of the scientific style of the Russian language, improve the skills to create and design their own scientific texts (thesis, article, final qualifying work, dissertation research).

Key words: scientific style, post-graduate student of technical profile, the training of written and oral scientific speech, structure and content of training aids on scientific speech culture, the creation of a scientific text

REFERENCES

- [1] Goldin V.E, Sirotinina O.B., Yagubova M.A. *Russkii yazyk I kultura rechi: Uchebnik dlya studentov-nefilologov* / Pod red. O.B. Sirotininoi [Russian Language And Speech Culture: Textbook For Students Non-filologists / Ed. O.B. Sirotinina]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2002. 212 p.
- [2] Kolesnikova N.I. *Ot konspekta k dissertatsii: ucheb. Posobie po razvitiu navykov pismennoi rechi.* [From Summary to Dissertation Paper: Manual on Development of Writing Skills]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2006. 288 p.
- [3] *Obuchenie ustnoi nauchnoi rechi: teoriya i praktika* / O.A. Lapteva, T.P. Skorikova, N.M. Kraevskaya, T.E. Akishina, E.I. Geychenko [Training of oral scientific speech: theory and practice]. Moscow, BilinguaPubl., 2000. 80 p.
- [4] *Posobie po nauchnomu stilii rechi / Dlia vuzov tekhnicheskogo profilia* / Pod red. N.G. Proskuriakovi [Manual for Scientific Style Of Speech. For Technical Profile Universities / ed. N.G. Proskuryakova]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2004. 320 p.
- [5] *Russkii yazyk i kultura rechi: Uchebnik* / Pod red. V.I. Maksimova [Russian language and culture of speech: Textbook / Ed. prof. V.I. Maximov]. Moscow, Gardariki Publ., 2001. 413 p.
- [6] *Russkii yazyk i kultura rechi: uchebnik dlia bakalavrov* / Pod obsh. red. V.D. Chernyak [Russian language and culture of speech: a textbook for undergraduate / under total. Ed. V.D. Chernyak]. Moscow, Yurayt Publ., 2012. 495 p.
- [7] *Ruskii yazyk i kultura professionalnogo obsheniya nefilologov* [Russian language and culture of professional communication of nonphilologists] / S.N. Belukhina, O.A. Zhilina, O.V. Konstantinova, I.V. Mikhalkina, N.N. Romanova, T.P. Skorikova. Moscow, 2008. 312 p.
- [8] Skorikova T.P., Orlov E.A. Lingvisticheskaya spetsifika v sisteme zhanrov ustnoi nauchnoi rechi [Linguistic specificity of lectures in genres of Russian scientific oral speech]. *Lingua et Vita*, 2014. № 5 (University of Economics in Bratislava). pp. 47—58.
- [9] Skorikova T.P. Rechevye sredstva organizatsii ustnogo nauchnogo teksta [Speech means of Oral Scientific Text] *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Lingvistika i pedagogika* [Proc.of the South-Western State University. Series "Linguistics and pedagogy"]. 2015. № 2. pp. 72—78.
- [10] Skorikova T.P. Zhanroobrazuyuschie factory ustnogo nauchnogo monologa [Forming genre factors of oral scientific monologue]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seria "Russkii i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya"* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series "Russian and foreign languages and teaching methods"], 2015. № 3. pp. 51—58.
- [11] *Russkaya nauchnaya rech. Zvuchashaya khrestomatiya* [Russian scientific speech. Sounding reader]. T.P. Skorikova. St. Petersburg — Bochum, 1997. 97 p.
- [12] *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech.* Volume 1. Obshie svoistva i foneticheskie osobennosti. Pod red. O.A. Laptevoi [Modern Russian oral scientific speech. Vol 1. General properties and phonetic features]. Ed. O.A. Lapteva. Krasnoyarsk, 1985. 333 p.

НАШИ АВТОРЫ

Будильцева Марина Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: budilceva51@bk.ru

Бобылева Елена Сергеевна — преподаватель Всероссийской академии внешней торговли, соискатель кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: elena.mslu@gmail.com

Варламова Ирина Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: budilceva51@bk.ru

Гамов Антон Николаевич — аспирант кафедры иностранных языков Международного славянского института

E-mail: mpv_1950@mail.ru

Дворядкина Наталья Андреевна — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: mikheeva_rudn@mail.ru

Елизарьева Мария Алексеевна — аспирант кафедры общего и сравнительного языкознания Московского государственного лингвистического университета

E-mail: mikheeva_rudn@mail.ru

Ипатова Галина Николаевна — доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: arugalina@gmail.com

Кургузенкова Жанна Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой подготовки кадров государственного управления факультета международного регионоведения и регионального управления Института государственной службы и управления ФГБОУ ВПО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

E-mail: zhanna-rudn2005@rambler.ru

Кытина Виктория Викторовна — методист школы образовательной подготовки магистрантов Российского университета дружбы народов

E-mail: kytinavictoria@mail.ru

Ленько Галина Николаевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель Департамента иностранных языков Национального исследовательского университета Высшей школы экономики

E-mail: julia_eb@list.ru

Микова Светлана Станиславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

E-mail: svetlanamikova83@mail.ru

Новикова Наталья Степановна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН

E-mail: natalynov@yandex.ru

Петрова Наталья Эдуардовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Курского государственного медицинского университета

E-mail: na_tali68@mail.ru

Пушкина Анна Владимировна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН

E-mail: pushkina4@yandex.ru

Радович Мария — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: radovic.mar@gmail.com

Рубакова Инна Игоревна — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

E-mail: i.rubakova@mail.ru

Саенко Татьяна Ивановна — кандидат филологических наук, доцент, профессор Нагойского университета, факультета гуманитарных и естественных наук (Япония)

E-mail: tisayenko10@yahoo.com

Серова Людмила Константиновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: lkserova@mail.ru

Скорикова Татьяна Петровна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО МГТУ им. Н.Э. Баумана, ведущий научный сотрудник Лаборатории теоретической и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО РЭУ им. Г.В. Плеханова

E-mail: tpskorikova@mail.ru

Соснина Людмила Васильевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Донецкого национального технического университета

E-mail: ludmilasosnina@gmail.com

Фернандес Санчес Юлия Васильевна — аспирант кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов

E-mail: yulia.tarasenkova@yandex.ru

Черкашина Татьяна Тихоновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления

E-mail: ttch2004@yandex.ru

Чжао Син — аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

E-mail: zhaoxin666519@mail.ru

Чо Ын Ен — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

E-mail: ganesa879@gmail.com

Эбзеева Юлия Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана филологического факультета по научной работе, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: julia_eb@list.ru

ВЕСТНИК
Российского университета
дружбы народов
Научный журнал

Серия
РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

2016, № 1

Редактор *И.В. Успенская*
Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419
Тел.: (495) 955-07-16

Адрес редакционной коллегии
серии «Русский и иностранный языки
и методика их преподавания»:
Кафедра русского языка и методики его преподавания,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198
Тел.: (495) 434-07-45
e-mail: gyamp@yandex.ru

Подписано в печать 15.01.2016. Формат 70×108/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Усл. печ. л. 13,22. Тираж 500 экз. Заказ № 111

Типография ИПК РУДН
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419, тел. (495) 952-04-41

BULLETIN
of Peoples' Friendship
University of Russia

Scientific journal

Series
RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES.
METHODS OF ITS TEACHING

2016, № 1

Editor *I.V. Uspenskaya*
Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:
Peoples' Friendship University of Russia
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Ph. +7 (495) 955-07-16

Address of the editorial board
Series «Russian and foreign languages.
Methods of its teaching»:
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198
Tel. +7 (495) 434-07-45
e-mail: ryamp@yandex.ru

Printing run 500 copies

Address of PFUR publishing house
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Ph. +7 (495) 952 0441