
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, № 2

Серия издается с 2003 г.

Российский университет дружбы народов

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Воронова А.В. Научно-популярные тексты как объект функционально-стилистического анализа	7
Ершова О.В., Ярославская И.И. Методика подготовки автоматизированных упражнений с целью повышения эффективности педагогического взаимодействия	13
Игнатьева Н.Д. Фразеологическая межъязыковая омонимия как источник интерференции	22
Оюунчулуун Б. О коммуникативных потребностях монгольских студентов-нефилологов в изучении русского языка	28
Толстая А.Л. О причинах противоречий русской орфографии.....	34

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Захарова Е.А. Применение результатов исследований корпусной лингвистики в обучении грамматике английского языка на продвинутом уровне.....	41
Кузнецова Н.А. Испанская лексикографическая традиция кодификации англицизмов и медиатексты о моде	50

Курбанов И.А., Носкова С.Г. Природоморфные метафоры в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ	57
Никифорова С.А. Экспрессивность лексико-фразеологических ресурсов в костариканском национальном варианте испанского языка в аспекте межкультурной коммуникации	63
Файе Фату Диоп. Лексические концентраторы содержания в процессе самоорганизации текста и дискурса на фоне сенегальской традиции	74
Цуй Ливэй. Безэквивалентная лексика в образе Китая в русской эмигрантской лингвокультуре	80
Чернышева Е.В. Креативный подход к подготовке групповой презентации на иностранном языке	89
Чжао Чжэ. Русские гласные звуки с позиции носителей китайского языка	97
РЕЦЕНЗИИ, АННОТАЦИИ И ДР.	
Шаклеин В.М. Рецензия на монографию книги: <i>Макаров В.И.</i> Формирование восточнославянской диалектологии как историко-лингвистической дисциплины во II половине XVIII — I половине XX вв.	102
НАШИ АВТОРЫ	105

© Российский университет дружбы народов, 2016

© Вестник Российского университета дружбы народов.
Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2016

BULLETIN of Russian Peoples' Friendship University

SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in 1993

Series

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

2016, № 2

Series founded in 2003

Peoples' Friendship University of Russia

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING

Voronova A.V. Science Popular Texts as Objects of Functional Stylistic Analysis.....	7
Ershova O.V., Yaroslavskaya I.I. Methodology of Interactive Exercises for Increasing Pedagogical Interaction Efficiency.....	13
Ignatyeva N.D. Interlingual Phraseological Homonymy as a Source of Interference.....	22
Ojuunchuluun B. Communicative Needs of Mongol Non-Philologists Studying Russian as a Foreign Language.....	28
Tolstaja A.L. On some Reasons of Russian Orthography Controversy	34

FOREIGN LANGUAGES: LINGUISTIC RESEARCH, METHODS OF TEACHING

Zakharova E.A. Corpus-Based Studies in English Grammar Teaching at the Advanced Level	41
Kuznetsova N.A. Spanish Lexicographical Traditions of Codification of Anglicisms and Media Texts about Fashion	50
Kurbanov I.A., Noskova S.G. Natural Metaphors for Modeling the Image of a Person with Disability in Russian and American Mass Media Discourse	57

Nikiforova S.A. Expressivity of Lexical and Phraseological Resources in Costa Rican National Variant of Spanish in the Aspect of Intercultural Communication	63
Faje Fatu Diop. Lexical Concentrators of Content in Self-Organization of Text and Discourse on The Background of Senegalese Tradition.....	74
Cui Liwei. Non-Equivalent Words in the Image of China in Russian Emigrants' Linguistic Culture.....	80
Chernysheva E.V. Creative Approach in Foreign Language Group Presentations Preparation	89
Zhao Zhe. Russian Vowels for Chinese Language Speakers.....	97
 REVIEWES, ANNOTATIONS ETC.	
Shaklein V.M. Review of the book: <i>Makarov V.I.</i> Forming East Slavic Dialectology as Historical and Linguistic Science in the 2 nd half of the XVIII — 1 st half of the XX centuries.....	102
OUR AUTHORS	105

© Peoples' Friendship University of Russia, 2016
© Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia.
Series: Russian and foreign languages.
Methods of its teaching, 2016

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ОБЪЕКТ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

А.В. Воронова

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

Рассматривается вопрос о статусе научно-популярного типа речи в системе функциональных стилей русского языка, о самом понятии научно-популярного текста. Популяризация научного текста рассчитана на расширение аудитории и связана с поисками средств, в том числе речевых, для установления контакта с читателем.

Ключевые слова: функциональная стилистика, популяризация, научный стиль, научно-популярный тип речи, коммуникативные потребности

В современной лингвостилистике вопрос о статусе научно-популярного типа речи в системе функциональных стилей русского языка не решен окончательно. Общеизвестным можно считать факт существования научного стиля в традиционной функциональной стилистике, но количество его разновидностей до сих пор достаточно широко варьируется. Неслучайно статус научно-популярного текста в функциональной стилистике до сих пор остается в лингвистике объектом дискуссий.

Одни лингвисты рассматривают сферу научной популяризации в рамках научно-функционального стиля как его вариантную разновидность — подстиль. К примеру, М.Н. Кожина выделяет три основных подстиля научного стиля: собственно научный, научно-учебный и научно-популярный [1. С. 153]. В Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка можно встретить следующее определение научно-популярного подстиля: это одна из стилистико-речевых разновидностей научного функционального стиля, выделяемая (по сравнению с собственно научным стилем) на основании реализации «дополнительных» задач коммуникации — необходимости «перевода» специальной научной информации на язык неспециального знания, а именно задач популяризации научных знаний

для широкой аудитории [7. С. 236]. М.Н. Кожина отмечает, что многие стилевые черты научной речи сохраняются, хотя научно-популярные тексты отличаются простотой изложения сообщаемых научных знаний, экспрессивностью и образностью речи, рядом других своеобразных черт. Как подстилевая разновидность научного стиля, научно-популярная литература «сохраняет основные специфические особенности, характерные для научного стиля: в научно-популярной литературе излагаются знания, добытые в сфере научной деятельности; содержание научно-популярной литературы в основном то же, что и в собственно научной литературе» [1. С. 167]. Научно-популярный подстиль, находясь в близких родовидовых отношениях с научным стилем, имеет в своей основе как общее (единая целевая установка, общая коммуникативная задача — передача суммы научных знаний), так и различающее их (частные коммуникативные задачи, различные сферы функционирования).

В учебнике для вузов «Культура русской речи» под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева выделяются такие разновидности научного стиля, как собственно научный, научно-информативный, научно-справочный, учебно-научный, научно-популярный [3. С. 131].

В рамках рассмотрения научного стиля в классификации книжных функциональных стилей современного русского литературного языка О.А. Крылова выделяет в книжно-литературной речи две группы текстов: научные и научно-популярные. Последние представлены различными жанрами, наиболее распространенными из которых являются научно-популярные статьи [2. С. 248].

По мнению О.Д. Митрофановой, принадлежность научно-популярных текстов к научному стилю объясняется обширным использованием в научно-популярных произведениях элементов научного стиля: «нет оснований для отнесения их к особому функциональному стилю, поскольку здесь для передачи научного содержания используются те же средства научного стиля — термины, устойчивые и фразеологические сочетания, синтаксические конструкции» [6. С. 14].

По мнению этих ученых, научный стиль как функциональная разновидность языка распадается на ряд подстилей, внутренне дифференцированных, но в совокупности все подстили научного функционального стиля связаны общими закономерностями.

Другая часть лингвистов рассматривает научно-популярную литературу как проявление самостоятельного функционального стиля. При этом в основание классификации стилей кладутся такие экстралингвистические факторы, как задачи и цель общения, характер взаимоотношения между автором и читателем, а также содержание сообщения. Главным аргументом для выделения научно-популярного самостоятельного стиля Н.Н. Маевский называет то, что «научно-популярный стиль в противоположность научному стилю реализует не одну языковую функцию сообщения (коммуникативно-информативную), а две языковые функции: функцию сообщения и функцию воздействия, что определяется особой сферой общения, деятельности, в которой этот стиль используется, — сферой научной популяризации, а в связи с этим и особой по сравнению с научным стилем экстралингвистической основой» [5. С. 11].

Э.А. Лазаревич утверждает, что научно-популярный стиль — это вполне самостоятельный функциональный стиль, типологические признаки которого не совпадают с признаками научной литературы. «Близость некоторых черт научно-популярной литературы и литературы других типов не дает основания говорить о типологической неопределенности первой. Ее подобие другим всегда четко выражено и ограничено. Так, частично совпадая по тематике с научной литературой, научно-популярная отличается от нее целевой установкой и читательской аудиторией. Имея некоторую читательскую общность с художественной литературой, научно-популярная не совпадает с ней по тематике и целевой установке» [4. С. 297].

По мнению Э.А. Лазаревича, экспрессивно-эмоциональные элементы могут присутствовать и в научной речи, но они не являются стилеобразующим началом, так как научное изложение ориентировано на логическое восприятие. «Эмоциональность, свойственная каждому исследованию как поиску истины, остается за рамками научной речи, обращенной к коллегам, и оживает в научно-популярной, где используются средства, которые могут возбудить фантазию читателя, направить ее на создание новых представлений. Экспрессивно-эмоциональные элементы пронизывают лексический и синтаксический строй популярного изложения» [4. С. 318].

Как видим, до сих пор лингвисты не пришли к единой концепции. Однако всегда следует учитывать тот факт, что объектом интереса научно-популярного текста всегда является научное знание и в его основе всегда лежит научный текст.

Научная литература, в отличие от научно-популярной, обращена к аудитории, относительно ограниченной и, как правило, профессионально однородной. Популяризация же всегда рассчитана на расширение аудитории и связана с поисками средств, в том числе речевых, для установления контакта с читателем. Использование речевых единиц научного стиля, несущих информацию читателю-специалисту, здесь недостаточно, необходимо включение языковых элементов других стилей (а именно газетно-публицистического), чтобы текст стал более понятен широкому кругу читателей. Напомним, что основными экстралингвистическими признаками научного стиля являются следующие:

- научная тематика;
- точное определение понятий;
- логичность изложения;
- стремление к обобщению, абстракции;
- объективный характер изложения научного содержания.

При популяризации модифицируются, часто превращаясь в свою противоположность, такие черты научного стиля, как отвлеченность и обобщенность, отсутствие образности и скрытая эмоциональность, объективность и безличность изложения.

Основными целями научно-популярных изданий является адресованность к широкой аудитории и популяризация научных знаний в обществе. Эти коммуникативные цели определяют некоторые черты, с одной стороны, связанные с «чисто» научным стилем: передача научных знаний (прослеживается в моногра-

фиях, научных статьях, диссертациях), а с другой — с газетно-публицистическим стилем: адресованность к массовой аудитории и воздействие не только рациональное, но и эмоциональное. Однако данные черты не дают основания делать выводы о механическом соединении особенностей научного и газетно-публицистического стилей. Сама обращенность к массовой аудитории не всегда задает наличие каких-то определенных функционально-стилевых черт соответствующей речи: к примеру, речь, обращенная к массовой аудитории, не всегда является исключительно политической речью ораторов, присущей публицистическим стилям. Газетно-публицистическому стилю присуще такое свойство, как доступность, но оно не всегда задается только характером адресата, оно также должно отвечать требованием быстроты передачи информации (газетные тексты — это тексты однодневки, чаще всего они информируют читателя о событиях, происходящих в данный момент), в связи с чем в данном стиле присутствует такая черта, как наличие стандарта. Однако эта черта не обязательно должна присутствовать в научно-популярных текстах.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: «сближаясь с такими стилями научной речи, как стиль научной монографии, научной статьи, диссертации, научно-популярные стили речи в то же время и отличаются от них, в частности, меньшей степенью абстрактности изложения и наличием эмоционально-экспрессивных средств; сближаясь с газетно-публицистическими стилями речи своей понятностью, доступностью, наличием экспрессии, они в то же время и отличаются от них научной тематикой и коммуникативно-прагматическими целями» [2. С. 255].

Анализируя статьи газеты «Троицкий вариант» (1) «От Чернобыля до Фукусимы: неусвоенный урок» Сергея Сережникова с точки зрения лексических особенностей научного стиля речи, можно выделить некоторые его черты [8].

Так как термины являются смысловым ядром специального научного языка и передают основную содержательную информацию, статья насыщена подобными словами и словосочетаниями: «социально-психологические последствия», «радиологические последствия», «апокалипсис», «атомная станция», «воздействие радиации», «степень облучения», «ионизирующее облучение», «зиверт», «клетка органа», «зависимость доза-эффект», «онкологические заболевания», «генетические повреждения», «коэффициент», «один из генов».

Внедрение в статьи риторических вопросов также привлекает внимание к научному тексту с точки зрения публицистики:

«Мы и сейчас по-прежнему хотим получить простые ответы на вопрос: опасна авария на АЭС для нас или нет? Да или нет?!»; «И кому из них верить?»; «Я считаю, что нам самим пора хотя бы в первом приближении разобраться в этой проблеме и понять, что вопрос “опасно или неопасно”?»; «В том же возрасте проводили на пенсию другого известного ученого из Японии, для которого это было настолько большим ударом, что он через четыре месяца умер. Почему же этого нет в США?»; «Кто-то не сможет конкурировать в силу оторванности от международного научного сообщества, неспособности генерировать идеи, незнания английского языка или просто потому, что безнадежно отстал. Но есть ли другой выход?»

Автор ведет диалог с читателем, тем самым дает возможность задуматься над интересующими его вопросами.

Отмеченные языковые средства делают статью доступной широкому кругу читателей, что способствует популяризации ее научного содержания. Для научно-популярного текста характерно многообразие выразительных средств языка с целью привлечения внимания к проблеме, выражение собственного мнения автора. В данных текстах проявляется индивидуальный авторский стиль, возникает стремление воздействовать на позицию, мнение читателя.

Использование научно-популярных текстов не только адаптирует содержание научной речи, но и делает его понятным и интересным читателю.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Газета «Троицкий вариант» — независимое издание, основывающееся на научно-популярном типе речи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. 3-е изд. М., 1993. 224 с.
[2] *Крылова О.А.* Лингвистическая стилистика. В 2 кн. Кн. 1. Теория: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2006. 319 с.
[3] Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. М.: НОРМА—ИНФРА-М, 1999. 560 с.
[4] *Лазаревич Э.А.* С веком наравне. Популяризация науки в России. Книга. Газета. Журнал. М.: Книга, 1984. 384 с.
[5] *Маевский Н.Н.* Особенности научно-популярного стиля: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 1979. 21 с.
[6] *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи. Проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 128 с.
[7] Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М.: Флинта; Наука, 2011. 696 с.
[8] Троицкий вариант. № 3. 2012 г.

SCIENCE POPULAR TEXTS AS OBJECTS OF FUNCTIONAL STYLISTIC ANALYSIS

A.V. Voronova

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

This article discusses the question of the status of scientific and popular type of speech in the system of functional styles of the Russian language, the concept of the popular science text. Popularization of scientific text is designed to expand the audience and connected with the search tools, including speech, to establish contact with the reader.

Key words: functional stylistics, popularization, scientific style, science popular type of speech, communicative requirements

REFERENCES

- [1] Kozhina M.N. *Stilistika russkogo jazyka* [Stylistics of Russian language]. 3-e izd. M., 1993. 224 s.
- [2] Krylova O.A. *Lingvisticheskaja stilistika* [Linguistic Stylistics]. V 2 kn. Kn. 1. Teorija: ucheb. posobie. M.: Vysshaja shkola, 2006. 319 s.
- [3] *Kul'tura russkoj rechi* [Culture of Russian speech]. Uchebnik dlja vuzov. Pod red. prof. L.K. Graudinoj i prof. E.N. Shirjaeva. M.: Izdatel'skaja gruppa NORMA—INFRA-M, 1999. 560 s.
- [4] Lazarevich Je.A. *S vekom naravne. Populjarizacija nauki v Rossii. Kniga. Gazeta. Zhurnal* [On a par with the century. Popularization of science in Russia. Book. Newspaper. Journal]. M.: Izd-vo Kniga, 1984. 384 s.
- [5] Maevskij N.N. *Osobennosti nauchno-populjarnogo stilja* [Features of Scientific Popular Style]: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Rostov-na-Donu, 1979 21 s.
- [6] Mitrofanova O.D. *Nauchnyj stil' rechi. Problemy obuchenija* [Scientific style of speech. Problems of teaching] / O.D. Mitrofanova. M.: Russkij jazyk, 1985. 128 s.
- [7] *Stilisticheskij jenciklopedicheskij slovar' russkogo jazyka* [Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian language] / pod red. M.N. Kozhinoj; chleny redkollegii: E.A. Bazhenova, M.P. Kotjurova, A.P. Skovorodnikov. 2-e izd., stereotip. M.: Flinta: Nauka, 2011. 696 s.
- [8] *Gazeta «Troickij variant»* [The newspaper “Troitsky variant”]. № 3. 2012.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

О.В. Ершова, И.И. Ярославская

Кафедра иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Стремянный переулок, 32, Москва, Россия, 117997

Рассматривается методика подготовки интерактивных упражнений, которые помогают в укреплении педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Авторами статьи рассматриваются так называемые авторские системы или программы-оболочки, которые, эксплуатируя интернет-ресурсы, предоставляют широкие возможности преподавателю для создания различных типов интерактивных тренировочных и тестовых упражнений и заданий с привлечением текстовой, графической, аудио- и видеоинформации, что достигается без знания языков программирования и привлечения специалистов в этой области. Статья написана на основе обобщения опыта преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, интерактивные упражнения, кроссворды, викторины, русский язык как иностранный, веб-сервисы, интернет-ресурсы

Современный подход к обучению иностранному языку строится на активном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Эффективность педагогического взаимодействия достигается за счет наличия профессиональных компетенций у преподавателя и соответствующим уровнем сформированности языковых компетенций у обучающегося. В результате расширения границ виртуального пространства и его насыщения новым функционалом меняются организационно-методические условия и педагогическое взаимодействие переходит на качественно другой уровень.

Оперативность, быстрота, доступность позволяют использовать Интернет как средство, которое открывает новые возможности повышения эффективности педагогического взаимодействия путем использования телекоммуникационных технологий и технических средств обучения (ТСО) [3], обеспечивающих вариативность обучения, приближающих технологию обучения к индивидуальным особенностям обучающихся, формирующих новые стимулы и мотивацию для успешного изучения иностранного языка.

В настоящее время разработаны так называемые авторские системы или программы-оболочки, которые, эксплуатируя интернет-ресурсы, предоставляют широкие возможности для создания различных типов интерактивных тренировочных и тестовых упражнений и заданий с привлечением текстовой, графической, аудио- и видеоинформации, что достигается без знания языков программирования и привлечения специалистов в этой области. Задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы, и для их активации обучающимся необходимо только воспользоваться веб-браузером, установленным на стационарном устройстве

(Internet Explorer, Opera, Mozilla Firefox, Google Chrome, Яндекс.Браузер, Chromium, Safari, Maxthon и их версии и др.). Использование мобильных устройств при выполнении упражнений нежелательно, что связано с их недостаточной мощностью и неустойчивостью соединения.

Основными принципами удобства применения тренировочных и тестовых компьютерных программ являются независимость алгоритма выполнения упражнения или теста от текстового наполнения, формализованность способов анализа сообщения, многофакторный сбор статистической информации, наличие отдельных модулей для обучающегося и преподавателя, использование аудиовизуальной информации, способность размещаться и храниться в Интернете по особому адресу и др.

Разработка заданий и упражнений в программах подобного типа включает несколько этапов:

1) выбор типа упражнения или задания из вариантов алгоритмов, предложенных программой;

2) ввод данных (формулировки заданий, языковой материал, образцы правильных ответов, способы оценки ответа обучающегося и др.);

3) настройка конфигурации упражнения (размер экрана, цвет, графика);

4) автоматическое преобразование данных в упражнении в формат веб-страницы (HTML) для последующей работы обучающихся и сохранение упражнения в Интернете;

5) сохранение файла данных упражнения в формате конкретного блока программы для возможного внесения последующих изменений.

Изменения в алгоритмы обработки данных в программах вносить практически невозможно. Упражнения рассчитаны на выполнение заданий только по определенному алгоритму, поэтому тип упражнения остается неизменяемым. Изменения (языкового материала и конфигурации) производятся обычно в исходном файле данных преподавателем — автором учебного курса с помощью специальных процедур, описанных в руководстве к программе.

Неоспоримым достоинством работы с программами-оболочками является то, что созданные с их помощью упражнения и задания можно автоматически объединять в тематические блоки, уроки и серии уроков, включая в них новые материалы, чтобы впоследствии подготовить базу для оригинальных учебных курсов.

В качестве примера рассмотрим несколько традиционных авторских программ и проследим их функционал по части создания типов упражнений и удобства работы с ними.

Hot Potatoes. Программа является полезным инструментом для создания тестовых и тренировочных электронных упражнений и заданий и их редактирования. С ее помощью можно разработать десять типов упражнений с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации вне зависимости от дисциплины и языка. С этой целью предусмотрено пять автономных блоков, обладающих функционалом самостоятельной программы:

1) JQuiz — викторина (вопросы с множественным выбором ответа (четыре типа заданий));

2) JCloze — заполнение пропусков в тексте;

3) JMatch — установление соответствий (три типа заданий) между словами, словосочетаниями, предложениями;

4) JCross — кроссворд;

5) JMix — восстановление последовательности (слов, предложений).

В программе предусмотрен режим тренировки. Он позволяет обучающимся перед выполнением упражнений протестировать свои знания. В случае получения неудовлетворительных результатов у обучающегося есть возможность еще раз изучить учебный материал и повторить попытку. Результат выполнения заданий фиксируется программой в процентах, которые преподаватель переводит в принятую в учебном заведении систему баллов.

Quia (Quintessential Instructional Archive). На рисунке 1 представлен интерфейс для подготовки работы с упражнениями в программе Quia. В случае изучения языковой дисциплины — это множественные ответы на вопросы (multiple choice question). Четкая пошаговая инструкция позволяет легко формировать задания. Отсутствие лишних деталей на экране отражает удобство работы даже для неспециалиста в области программирования. Преподавателю достаточно обладать знаниями на уровне пользователя, чтобы достигнуть желаемого результата.

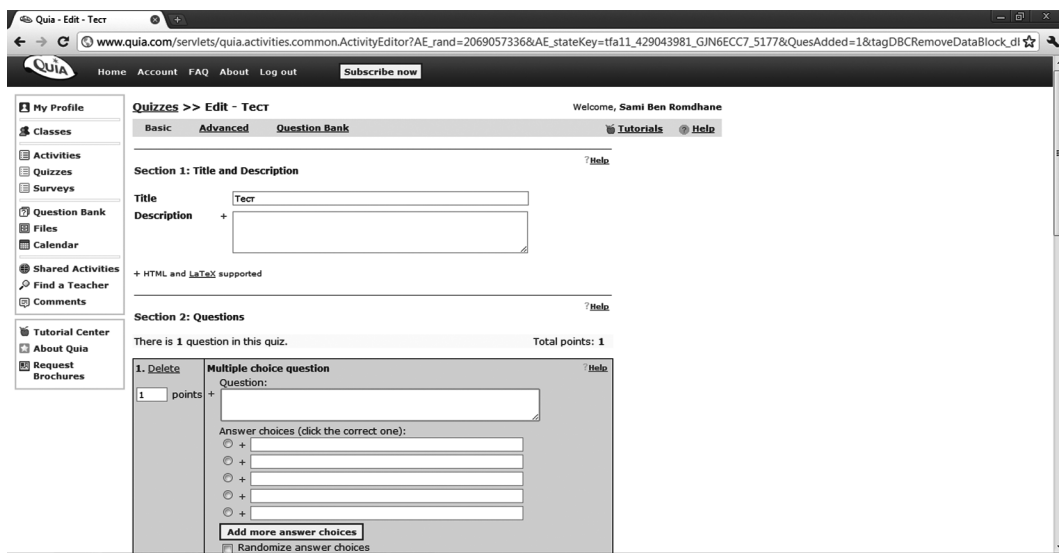


Рис. 1. Программная оболочка для создания упражнений Quia

Данная программа позволяет осуществлять реконструкцию текста, давать ответы на вопросы, делать множественный выбор, выбирать слова из списков, проводить семантизацию слов, выполнять поиск соответствий и др. Также ее функционал предоставляет несколько вариантов организации игр со словами, например, составление кроссвордов.

Более наглядно простота работы программы показана на рис. 2: здесь представлен фрагмент упражнения, в котором обучающийся должен соединить слово с его переводом. На панели инструментов размещены три варианта допустимых действий: изменить размер (change size), показать ответы (show answers), начать (start over).

Рис. 2. Фрагмент упражнения, созданного с помощью программы Quia

Все упражнения могут поддерживаться графической информацией или аудиоинформацией. Техническое преимущество программы в том, что подготовленные упражнения легко преобразуются в формат веб-страницы и позволяют преподавателю разработать интерактивный языковой курс в Интернете с использованием автоматического анализа ответов.

Spellmaster и Quizlet. Эти программы обладают схожим функционалом и позволяющие создавать несколько типов интерактивных веб-упражнений в Интернете:

- поиск соответствия между словами и выражениями (на одном или разных языках);

- проверка понимания семантического значения слов и выражений путем соотнесения их с рисунками или толкованиями. На рис. 3 предлагается иллюстрация комплекса упражнений на повторение и отработку лексического материала для начального уровня обучающихся по специальности «Русский язык как иностранный» по теме «Комната» в программе Quizlet. Визуализация предметов позволяет использовать разнообразные техники для пополнения вокабуляра от простого совмещения образа предмета с его звуковым оформлением до построения сложных ассоциативных рядов.


Для дисциплин на иностранном языке целесообразно также добавить соотнесение с переводом;

- проверка орфографии (spelling) (рис. 4);
- игровые задания со словами.


Test: комната - 5 Questions

← Back to Set Page Regenerate Test Print this Test


2 Written Questions Hide Symbols/Accents


1. 

 О Т К С А Л У Н Ъ Р Ф Ш В

2. 

2 Multiple Choice Questions

1. 
 a. стол
 b. шкаф
 c. стул
 d. окно

2. 

Question Types

- Written
- Matching
- Multiple Choice
- True/False

When grading, ignore

- Case (A = a)
- Punctuation
- Spaces
- Stuff in parentheses

Prompt With

- Term
- Definition

Question Limit

5 of 5 available terms

[Reconfigure](#)

Рис. 3. Упражнения по теме «Комната»

Test: Focus On Russian Chapter 1 (Food) - 20 Questions

← Back to Set Page Regenerate Test Print this Test

5 Written Questions Hide Symbols/Accents

1. piece

 а о к р с и л в н т у в б п д м г ч ь ы й ц я х ф ш ж в э щ

2. coffee

3. lamb

4. watermelon

5. liter

5 Matching Questions

1. <input type="text"/> овощи	a. bread
2. <input type="text"/> хлеб	b. vegetables
3. <input type="text"/> килограмм	c. wine glass
4. <input type="text"/> грамм	d. gram
5. <input type="text"/> бокал	e. kilogram

5 Multiple Choice Questions

1. sour cream
 a. свинина
 b. свёкла
 c. сметана

Question Types

- Written
- Matching
- Multiple Choice
- True/False

When grading, ignore

- Case (A = a)
- Punctuation
- Spaces
- Stuff in parentheses

Prompt With

- Term
- Definition

Question Limit

20 of 98 available terms
 (2 exact duplicates found)

[Reconfigure](#)

Рис. 4. Упражнения на проверку орфографии

Количество программ, которые позволяют преподавателям создавать электронные учебные материалы, постоянно растет. Их изобретение и активное внедрение решает еще одну большую проблему, с которой сталкиваются преподаватели, — подбор наглядного материала. Поэтому программы-оболочки позволяют образовывать ресурсный банк из собранных наглядных материалов, постоянно его пополнять и обновлять, сообразуясь с учебными потребностями. Например, в программе Flashcard Maker разрешается создание наглядных визуальных материалов (раздаточных карточек, изображений предметов) в разных форматах, которые преподаватель может выбирать из предложенного готового списка с помощью систем поиска изображения или спроецировать изображение с помощью электронного карандаша, управляемого мышкой (рис. 5).

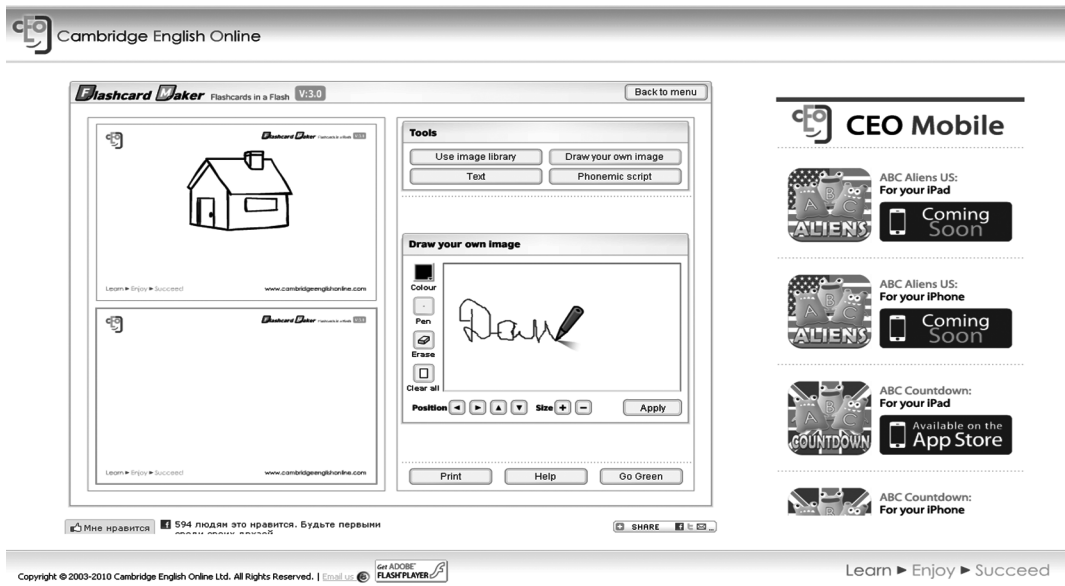


Рис. 5. Образцы наглядных материалов, созданных с помощью программы FlashcardMaker

Также можно воспользоваться некоторыми специальными программами, позволяющими автоматически создавать всевозможные лексические упражнения, в том числе и кроссворды [4; 5], которые часто используются в практике преподавания как средство организации игр со словами для закрепления изученного вокабуляра и др. На рисунке 6 представлен интерфейс одной из подобных программ. Ее направленность сразу ясна из заголовка «Crossword».

Возможно также составление кроссворда в автоматическом режиме (рис. 7).

Итак, интернет-технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые находят применение в преподавании иностранных языков и оказывают существенное влияние на педагогическое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Современные технологии позволяют преподавателю не только использовать готовые учебные материалы, но и разрабатывать свои собственные. При этом обучающийся не только является получателем, но и становится активным участником и создателем учебных материалов, что обеспечивает эффективность педагогического взаимодействия.

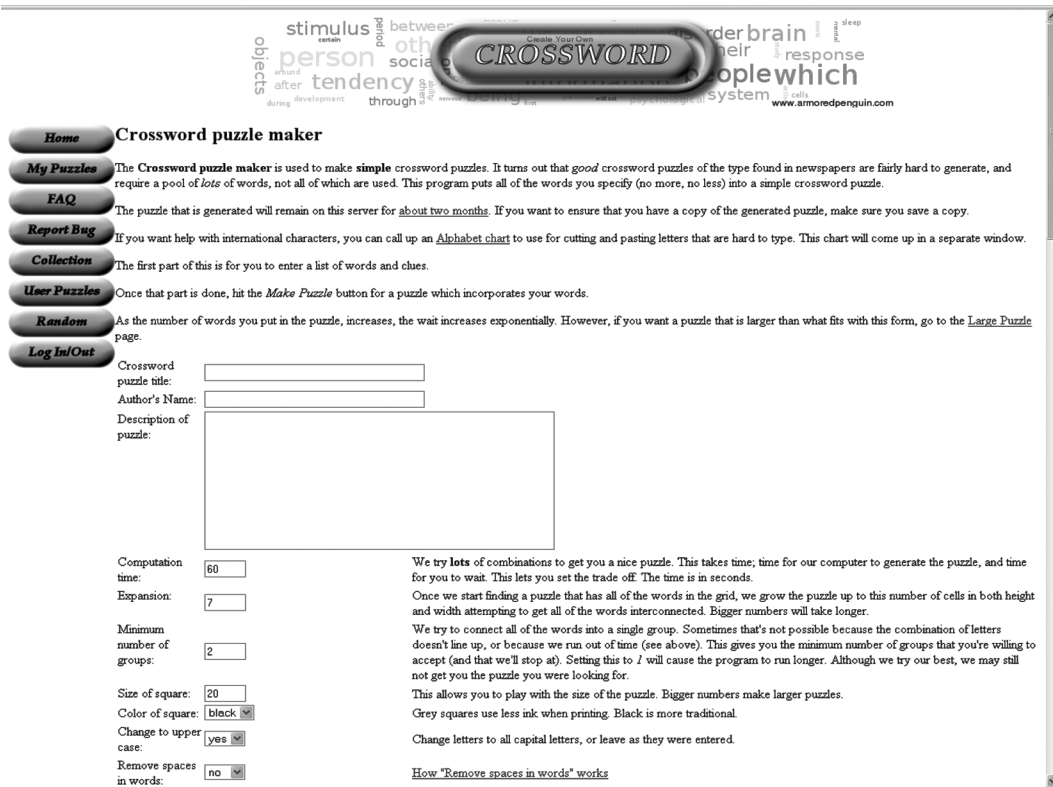


Рис. 6. Программа для составления кроссворда

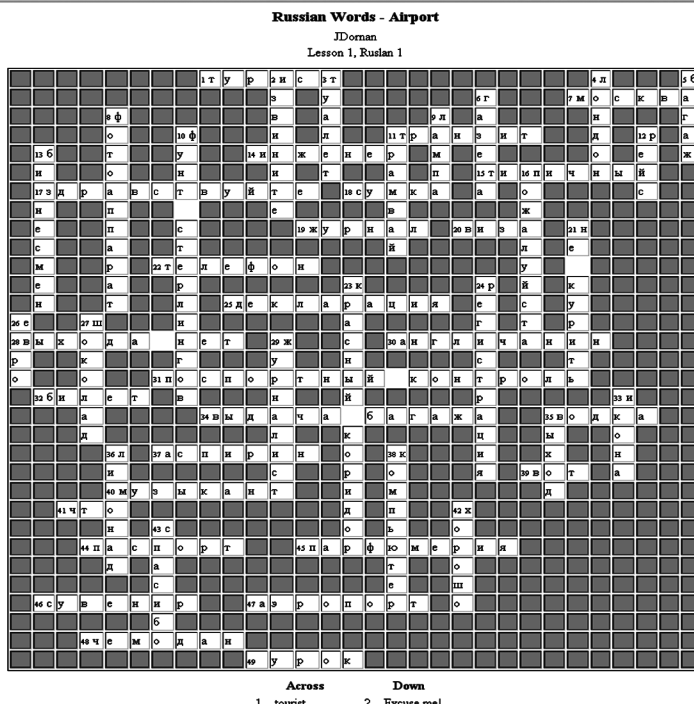


Рис. 7. Образец кроссворда, составленного в автоматическом режиме

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бальхина Т.М.* Реальный мир строится на языковых нормах данного общества: это метафора или реальность? (к вопросу обучения иностранцев русскому коммуникативному поведению) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2010. № 3. С. 18—21.
- [2] *Ершова О.В.* Повышение эффективности контроля учебной деятельности студентов вуза (на материале изучения иностранного языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
- [3] *Ершова О.В.* Роль и место преподавателя и технических средств обучения в процессе контроля учебной деятельности студентов вуза // Проблемы безопасности. Электронный научный журнал. 2013. № 1 (19). URL: http://pb.littera-n.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=459:2013-04-15-12-27-54&catid=156:2013-04-09-07-37-11
- [4] *Морослин П.В.* Ключевые слова на русском языке в системах поиска информации в интернете (опыт семантического и культурологического анализа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2009. № 2. С. 16—21.
- [5] *Ярославская И.И.* Методика создания мультимедийных упражнений и задания на основе ресурсов Интернета // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 84—87.
- [6] *Ярославская И.И.* Методика создания учебных материалов по русскому языку как иностранному (с помощью ресурсов Интернета) // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 80—83.

METHODOLOGY OF INTERACTIVE EXERCISES FOR INCREASING PEDAGOGICAL INTERACTION EFFICIENCY

O.V. Ershova, I.I. Yaroslavskaya

*Plekhanov Russian University of Economics
Stremyanny lane, 36, Moscow, Russia, 117997*

This article deals with the methodology of interactive exercises, which are aimed at supporting and strengthening pedagogical interaction of educational activity participants. The authors consider the so-called copyright systems or cloud programs which provide teachers with a wide range of methods for creating interactive training and text assignments and exercises using the Internet resources involving text, graphical and video information that can be carried out without deep knowledge of programming languages and specialists in this field. The article is written on the basis of teaching Russian as a foreign language.

Key words: pedagogical interaction, interactive exercises, crosswords, quests, Russian as a foreign language, web-services, internet resources

REFERENCES

- [1] Balyhina T.M. Real'nyj mir stroitsya na yazykovyh normah dannogo obshchestva: ehto metafora ili real'nost'? (k voprosu obucheniya inostrancev russkomu kommunikativnomu povedeniyu) [Real life is based on language rules of the certain society — is it a myth or reality? (concerning the tutoring of foreigners of communicative behaviour)]. Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby

- narodov. Seriya Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. Vestnik RUDN. [Russian language and methodology of its tutoring]. 2010. No. 3. Pp. 18—21.
- [2] Ershova O.V. Povysheniye ehffektivnosti kontrolya uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza (na primere izycheniya inostrannogo yazyka): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Increasing efficiency assessment of high school students educational activity (foreign language learning) PhD ped. sci. diss.]. Moscow, 2014. 24 p.
- [3] Ershova O.V. Rol' i mesto prepodavatelya i tekhnicheskikh sredstv obucheniya v processe kontrolya uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza [The role of a teacher and IT technology for learning purposes in assessment process of educational activity of high school students]. Problemy bezopasnosti. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. [Problems of security. Electronic scientific magazine]. 2013. No. 1 (19). Available at: http://pb.littera-n.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=459:2013-04-15-12-27-54&catid=156:2013-04-09-07-37-11 (Accessed 15 December 2015).
- [4] Moroslin P.V. Klyuchevye slova na russkom yazyke v sistemah poiskah informacii v internete (opyt semanticheskogo i kul'turologicheskogo analiza [The key Russian words in the system of searching information in the Internet (semantic and kultological analysis)]. Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. Vestnik RUDN. [Russian language and methodology of its tutoring]. 2009. No. 2. Pp. 16—21.
- [5] Yaroslavskaya I.I. Metodika sozdaniya mul'timedijnyh uprazhnenij i zadaniya na osnove resursov Interneta [The methodology of creating multimedia assignments based on Internet resources]. Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom [International postgraduate vestnik. Russian language abroad]. 2012. No. 1. Pp. 84—87.
- [6] Yaroslavskaya I.I. Metodika sozdaniya uchebnyh materialov po russkomu yazyku kak inostrannomu (s pomoshch'yu resursov Interneta) [The methodology of creating tutoring materials for Russian as a foreign language (with the help of Internet resources)]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical magazine]. 2012. No. 5. Pp. 80—83.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ КАК ИСТОЧНИК ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Н.Д. Игнатьева

Кафедра славянской филологии
Санкт-Петербургский государственный университет
Университетская наб. д. 7-9, г. Санкт-Петербург, Россия, 199034

В статье рассматривается явление межъязыковой омонимии во фразеологии у близкородственных языков на примере русского и чешского, выделяются основные виды подобных соответствий. Особое внимание уделено вопросу межъязыковой интерференции анализируемых единиц.

Ключевые слова: межъязыковые омонимы, фразеология, русско-чешская интерференция

Вопросы внутриязыковой фразеологической омонимии давно являются объектом внимания лингвистов, однако проблеме фразеологической межъязыковой омонимии, на наш взгляд, уделялось недостаточно внимания. Одной из немногих работ по данной проблематике является диссертация К.Ч. Кусаля [9], в которую автор включил раздел, посвященный фразеологической межъязыковой русско-польской омонимии. Опираясь на утверждение исследователя о том, что фразеологические системы русского и польского языков богаты единицами близкими по форме, но различными по содержанию, которые благодаря устойчивости своей структуры и семантики могут при общем формальном сходстве вступать в омонимические отношения [9. С. 125], можно предположить, что подобное явление также наблюдается в русской и чешской фразеологических системах.

Перед непосредственным разбором русско-чешской межъязыковой фразеологической омонимии уточним само понятие межъязыковой омонимии, которое, как известно, является довольно спорным, о чем свидетельствует терминологическое многообразие: *тавтонимы* [10], *коварные слова* [12], *междуязычные аналогизмы* [7], *межъязыковые относительные синонимы* [1. С. 372], *межъязыковая (двуязычная) полисемия* [6. С. 129—136; 8. С. 76; 3. С. 5], *трансидиоматизмы* [2]. Данная терминологическая разнородность указывает на несхожую трактовку отдельными исследователями самого явления омонимии (межъязыковой омонимии в частности), а также разного подхода к определению ее статуса и границ.

Для близкородственных языков проблема описания данного явления — наиболее сложная задача. Р.А. Будагов, отмечая специфичность категории межъязыковых омонимов в близкородственных языках, писал: «Одно дело, когда речь идет о несовпадении между неродственными языками (имеется ввиду несовпадение в плане содержания — *Н.И.*), другое — между языками родственными, в свою очередь, в близкородственных языках создается иная ситуация, чем с родством более отдаленным» [4. С. 142]. Отличие связано с тем, что большинство межъязыковых омонимов и паронимов в близкородственных языках вызвано распадом

полисемии либо следствием расширения/сужения значений слов, восходящих к одному этимону [15]. В качестве примера возьмем общеславянское слова *вонь*, первоначально имеющее нейтральную семантику, на что указывают лексемы *благовоние* со значением «приятный запах» и *зловоние* «дурной запах», а также обобщенная семантика присутствует и в глаголе *обонять* (от *обвонять*) — «чувствовать какой-то запах». К.В. Федорова приходит к выводу, что первоначально лексема *вонь* имела значение запаха вообще и в нее была заложена потенциальная возможность дальнейшего развития значения как в «положительную», так и в «отрицательную» сторону, что находит полное подтверждение в рассматриваемых нами языках: в русском оно получило значение «дурной запах», а в чешском *vůně* стало обозначать «приятный запах». Такие примеры многочисленны: *eda* — *jed* (яд); *бранить* — *branit* (защищать) и др. [15. С. 72—75].

Таким образом, мы можем выделить своеобразие межъязыковых омонимов в сравнении с внутриязыковыми, заключающееся в возможности их генетической общности, следы которой сохраняются в некоторых элементах и до сих пор.

Особенностью омонимии у близкородственных языков является и отсутствие за единичными случаями полного звукового соответствия (тому причиной различия в произношении, ударении, качестве многих звуков), но при этом довольно частые примеры омографии (различные графические системы не рассматриваются как преграда графической схожести слов): *чарка* — *čárka*, *нестоват* — *přestovat*, *место* — *město* [5. С. 201]. В связи с этим бывает сложно провести четкую границу между межъязыковыми паронимами и омонимами, многие примеры могут занимать промежуточное положение. В данной статье при анализе устойчивых словосочетаний мы посчитали допустимым пренебречь разделением и объединить все эти единицы термином *межъязыковые омонимы*.

На фразеологическом уровне явление межъязыковой омонимии проявляется в полном или частичном совпадении плана выражения ФЕ при абсолютном или частичном отличии их плана содержания [9. С. 124]. Согласно определению М.И. Сидоренко, омонимичными можно назвать «фразеологизмы, которые в исходной форме полностью совпадают в структурном отношении и ничего общего не имеют в своем значении» [13. С. 253].

С помощью словарей *Rusko-český frazeologický slovník* [14] и *Česko-ruský frazeologický slovník* [11] была выделена группа фразеологических единиц (ФЕ) идентичных или близких в структурном плане и различных в семантическом отношении. При этом мы сузили тематику, обратив внимание на фразеологизмы с компонентами-соматизмами, т.е. наименованиями частей тела. Мы выбрали данный пласт лексики, так как он всеупотребителен и не связан так сильно с национальными или историческими особенностями народов, что в другой тематике наблюдается реже.

Воспользовавшись классификацией К.Ч. Кусаля [9. С. 126] для русских и польских ФЕ, мы рассмотрели фразеологическую межъязыковую русско-чешскую омонимию с двух позиций: *внутриуровневой* и *межуровневой (разнуровневой) омонимии*.

1. Внутриуровневая омонимия, т.е. «омонимия собственно фразеологических единиц, которая охватывает те случаи, когда два фразеологизма, совершенно оди-

наковые в плане выражения, не совпадают в плане содержания. Каждый из них в своем языке обладает самостоятельным значением» [9. С. 126]. Рассматривая данное явление прежде всего с точки зрения русско-чешской интерференции, мы позволили себе несколько расширить рамки и включить примеры, когда один из компонентов стоит в другой падежной форме (*ani noha* — *ни ногой*) или выражен близким по значению синонимом (*padne na hlavu* — *свалится (упадет) на голову*), объяснив это тем, что данные случаи точно также могут вызвать ложную ассоциацию у билингва, несмотря на неполное совпадение плана выражения.

Ср.: делать ноги «удирать» // *dělat/udělat nohy komu* «задавать/здать гонку кому; устраивать/устроить разнос кому»; начерно «предварительно, не доводя до законченной отделки» // *na černo, pašerno* «нелегально»; ходить по головам «грубо, напористо покорять, подчинять себе людей» // *chodit po hlavě* «ходить на голове, шалить; делать глупости»; ни ногой *к кому, куда* «совсем не ездить, не ходить куда-либо, не бывать где-либо» // *ani noha* «ни одна [живая] душа»; свалиться на голову «неожиданно, внезапно случиться» // *padá/padne co na čí hlavu fig.* «приходится/придется за что отвечать кому»

2. Межуровневая (или разноуровневая) омонимия, т.е. «омонимические противопоставления фразеологизмов и свободных сочетаний слов. В результате возникает омонимическая система, члены которой (свободное словосочетание // фразеологизм) принадлежат разным языковым уровням — синтаксическому и фразеологическому» [9. С. 126]. Ср.:

2.1. ФЕ в русском // свободное сочетание в чешском:

◊быть (оставаться/остаться) без рук [и без ног] «предельно обессилеть от работы» // *být bez nohou [bez rukou]* (быть без ног / без рук букв.); ◊в сердцах; с сердцем. *prost.* «в порыве гнева, раздражения (делать что-л.)» // *v srdcích* (букв. «в сердцах» напр., в сердцах этих людей много доброты...); ◊на свою голову (делать что). *ирон.* «самому себе во вред, в ущерб (делать что-л.)» // *na svou hlavu* (букв. на свою голову)

2.2. ФЕ в чешском // свободное сочетание в русском:

◊*nevleze v botách do vody* «он не даст водить себя за нос» // он не полезет в ботинках в воду; ◊*je (leží) bradou vzhůru* «он протянул ноги; он отдал концы» // он лежит подбородком вверх; ◊*to je jako noha* «на все сто; лучше быть не может» // это как нога; ◊*má tenké uši* «у него тонкий (обостренный) слух» // у него тонкие уши; ◊*má za ušima* — 1) он — голова; он парень с головой; 2) он себе на уме» // у него за ушами (что-то); ◊*dát nos komu* «устроить кому нагоняй» // дать нос; ◊*dostat nos* «получить нагоняй» // достать нос; ◊*hlava otevřená* «светлая голова; умница» // голова открытая.

Нельзя не отметить еще одну группу единиц, когда ФЕ в чешском языке соответствует частично свободное сочетание в русском и при замене одного из его компонентов оно становится ФЕ с одинаковым значением:

◊*srdce mu spadlo do bot* «сердце у него упало в *пятку*»; ◊*vzít/brát nohy na ramena* «взять ноги *в руки*»; ◊*vzít/brát co na svá bedra* «взвалить/взваливать *что* (на свои *плечи*)».

В условиях билингвизма ФЕ так же, как и лексемы, могут стать причиной интерференционных ошибок и вызывать недопонимание при межнациональном

общении. «Автоматический перенос с одного языка на другой ФЕ тождественных или близких в структурном и фоническом отношении приводит к образованию ФЕ (а также словосочетаний), создающих порой комический эффект» [9. С. 130]:

♦kouřit za babku «купить задаром; за бесценок» (*купить за бабу); ♦spadl komu balvan ze srdce «у кого камень с души свалился; отлегло от сердца» (*упал болван с сердца) ♦poslouchá kolenem «в одно ухо влетает (входит), в другое вылетает (выходит) у кого» (*слушает коленом); ♦(сам) čert nohu slomí (сломает) *прост. неодобр.* «о труднопроходимой местности» // «špatná cesta, špatný terén» (*сам черт si nohu zlomí); ♦голова варит у кого. *одобр.* «кто-л. достаточно умен, понятлив, сообразителен» // «myslí mu to; je to hlava otevřená; má pod čepicí» (*hlava vaří).

Таким образом, мы показали, что межъязыковая фразеологическая омонимия в русском и чешском языках действительно существует. Приведенный выше материал указывает и на то, что многие устойчивые словосочетания демонстрируют «интерфероносные значения» [9. С. 129], благодаря чему материал имеет ценность для дальнейшего исследования русско-чешского взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Англо-русский и русско-английский словарь ложных друзей переводчика / Акуленко В.В., Комиссарчик С.Ю., Погорелова Р.В., Юхт В.Л. М.: Сов. Энциклопедия, 1969. 384 с.
- [2] *Бабанов А.В.* Понятие трансидиоматичности в сопоставительном описании славянских языков // Тезисы секционных докладов XLII Международной филологической конференции (11—16 марта 2013 г.). Секция 39. Славянское языкознание. URL: <http://phil.spbu.ru/nauka/konferencii/arhiv/konferencii-2012-2013-gg/tezisy-tezisy-dokladov-xlii-mezhdunarodnoi-filogicheskoi-konferencii> (дата последнего обращения: 20.02.2016).
- [3] *Борисенко Н.А.* Лексико-семантическая интерференция в русской речи на Украине (лингвистический и социолингвистический аспект): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Киев, 1990. 15 с.
- [4] *Будагов Р.А.* Ложные друзья переводчика // Человек и его язык. М., 1974. С. 141—146.
- [5] *Višek J.* Úskalí ruské slovní zásoby. Slovník rusko-české homonymie a paronymie. Praha: Svět sovětů, 1966. 232 s.
- [6] *Гольцекер Ю.П.* Межъязыковая омонимия и полисемия как специфические проблемы в переводах с родственных языков // Труды Самаркандского университета. 1971. № 205. С. 129—136.
- [7] *Готлиб Г.К.М.* Междязычные аналогизмы французского происхождения в немецком и русском языках. Кемерово: Новокузнецкий государственный педагогический институт, 1966. 49 с.
- [8] *Затовканюк М.* Интердисциплинарные связи языковой интерференции / Mezijazyková a vnítrajazyková interference. Pod redakcí M. Zatoška a kol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. С. 5—59.
- [9] *Кусаль К.Ч.* Русско-польская межъязыковая омонимия и паронимия: дисс. ... д-ра филол. наук. Санкт-Петербург, 2005. 224 с.
- [10] *Lipczuk R.* O różnicach semantycznych w zakresie niektórych tautonomów czasownikowych w relacji niemiecko-polskiej // Języki Obce w szkole, 5. 1988. S. 387—393.
- [11] *Mokienko V., Wurm A.* Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc, 2002. 659 s.
- [12] *Pančíková M.* Zradné slova v polštině a slovenčině: lexikolo. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1993. 104 s.
- [13] *Сидоренко М.И.* О фразеологических омонимах // Вопросы русской фразеологии. Уч. Зап. МОПИ им. Н.К. Крупской, т. 160, вып. 11. М., 1966. С. 251—259.

- [14] *Stěpanova L.* Rusko-český frazeologický slovník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 878 s.
- [15] *Федорова К.В.* Межславянская интерференция в коннотативном и переводческом аспектах: дисс. ... канд. филол. наук. Казань, 2013. 170 с.

INTERLINGUAL PHRASEOLOGICAL HOMONYMY AS A SOURCE OF INTERFERENCE

N.D. Ignatyeva

The Chair of Slavic Languages Saint Petersburg State University
Universiteckaja nab., 7/9, Saint Petersburg, Russia, 199034

The article examines the phenomenon of interlingual homonyms in phraseology in closely related languages on the example of Russian and Czech. The author highlights main types of such parallels and focuses on the issue of interlingual interference.

Key words: interlingual homonyms, phraseology, Russian-Czech interference

REFERENCES

- [1] *Anglo-russkij i rusko-anglijskij slovar' lozhnyh družej perevodchika / Akulenko V.V., Komissarchik S.Ju., Pogorelova R.V., Juht V.L.* [English-Russian and Russian-English dictionary of false friends]. Moscow, Soviet Encyclopedia, 1969. 384 p.
- [2] *Babanov A.V.* Ponjatie transidiomatičnosti v sopostavitel'nom opisanií slavjanskich jazykov // Tezisy sekcionnyh dokladov XLII Mezhduнародnoj filologičeskoj konferencii [The concept of transitionality in a comparative description of Slavic languages // Abstracts of the XLII International philological conference] (11–16 March 2013). Sekcija 39. Slavjanskoe jazykoznanie. Available at: <http://phil.spbu.ru/nauka/konferencii/arhiv/konferencii-2012-2013-gg/tezisy-tezisy-dokladov-xli-mezhdunarodnoi-filologičeskoj-konferencii> (accessed 20 February 2016).
- [3] *Borisenko N.A.* Leksiko-semantičeskaja interferencija v ruskoj reči na Ukraine (lingvističeskij i sociolingvističeskij aspekt): avtoref. diss. kand. filol. nauk [Lexical-semantic interference in the Russian speech of Ukraine (linguistic and sociolinguistic aspects) Phd. filol. sci. diss.]. Kiev, 1990. 15 p.
- [4] *Budagov R.A.* Lozhnye druž'ja perevodchika. Čelovek i ego jazyk. [False friends. Man and his language]. Moscow, 1974. Pp. 141–146.
- [5] *Vlček J.* Úskalí ruské slovní zásoby. Slovník rusko-české homonymie a paronymie. Praha: Svět sovětů, 1966. 232 p.
- [6] *Gol'ceker Ju.P.* Mezhjazykovaja omonimija i polisemija kak specifičeskie problemy v perevodah s rodstvennyh jazykov. Trudy Samarkandskogo universiteta [Interlanguage homonymy and polysemy as a specific problem in translations from related languages. Works of the Samarkand University]. 1971. No. 205. Pp. 129–136.
- [7] *Gotlib G.K.M.* Mezhdujazyčnyje analogizmy francuzskogo proishozhdenija v nemeckom i ruskom jazykah [Interlingual analogisms of French origin in German and Russian languages]. Kemerovo: Novokuzneckij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 1966. 49 p.
- [8] *Zatovkanjuk M.* Interdisciplinarnye svjazi jazykovoj interferencii [Interdisciplinary connection of language interference] / Mezijazyková a vnitrojazyková interference. Pod redakcí M. Zatovkaňuka a kol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Pp. 5–59.

- [9] Kusal' K.Ch. Russko-pol'skaja mezhjazykovaja omonimija i paronimija: diss. ... d-ra filol. nauk [Russian-Polish interlingual homonymy and paronyms. Dr. filol. sci. diss]. Saint Petersburg, 2005. 224 p.
- [10] Lipczuk R. O różnicach semantycznych w zakresie niektórych tautonomów czasownikowych w relacji niemiecko-polskiej. *Języki Obce w szkole*, 5, 1988. Pp. 387—393.
- [11] Mokienco V., Wurm A. Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc, 2002. 659 p.
- [12] Pančíková M. Zradné slova v pol'stině a slovenčině: lexikolo. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1993. 104 p.
- [13] Sidorenko M.I. O frazeologičeskich omonimah. Voprosy russkoj frazeologii [About phraseological homonyms. Issues of Russian phraseology]. *Uch. Zap. MOPI im. N.K. Krupskoj*, t. 160, no. 11. Moscow, 1966. Pp. 251—259.
- [14] Stěpanova L. Rusko-český frazeologický slovník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 878 p.
- [15] Fedorova K.V. Mezslavjanskaja interferencija v konnotativnom i perevodčeskom aspektah: diss. ... kand. filol. nauk [Interslavic interference in translation and connotative aspects PhD. filol. sci. diss]. Kazan', 2013. 170 p.

О КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Б. Оюунчулуун

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

Статья посвящена проблеме выявления коммуникативных потребностей учащихся-нефилологов в изучении русского языка. В ней отражены результаты исследования речевых потребностей монгольских студентов — нефилологов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативные потребности, монгольские учащиеся-нефилологи

Для монгольских студентов, обучающихся в вузах неязыковых специальностей, предмет «Русский язык» является факультативным. Следовательно, перед преподавателем встает вопрос: как сделать процесс обучения более привлекательным для того, чтобы учащиеся выбирали русский язык для изучения его в качестве второго?

Один из путей решения — повышение мотивации к изучению языка. По мнению методистов, важный фактор повышения мотивации учебной деятельности учащихся заключается в определении их коммуникативных потребностей, понимании роли и места иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала.

Задача выявления коммуникативных потребностей учащихся в качестве основы для определения целей обучения и содержания обучающих материалов была выдвинута еще в 1982 г. на V Конгрессе МАПРЯЛ (см. сборник «Научные тенденции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации», где российские исследователи поделились опытом работы в этом направлении).

В статье «Изучение коммуникативных потребностей учащихся для определения целей и содержания обучения» авторским коллективом приводятся несколько толкований понятия «коммуникативные потребности». В.Л. Скалкин под коммуникативной или речевой потребностью понимает желание речевой деятельности, возникшее до начала коммуникативного акта и подкрепляющееся и конкретизирующееся в ходе его реализации [6. С. 49]. А.А. Леонтьев определял коммуникативную потребность как осознаваемую учеником потребность совершить то или иное речевое действие (речевой поступок) [5. С. 1]. По мнению М.Н. Вятютнева, коммуникативные потребности — это «потенциальные цели, принадлежащие к разряду психических явлений и объективно отражающие возможности овладения языком» [3. С. 100]. К данным определениям, на наш взгляд, можно добавить мысль о необходимости и возможности использования изучаемого языка в будущей профессиональной деятельности учащегося.

Следующим важным вопросом для нас, методистов, является процедура выявления речевых потребностей. Так, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, Л.В. Шипицо предложили подход, при котором коммуникативные потребности учащихся описываются через перечень задач общения, которые должны решаться средствами изучаемого языка. С этой целью выявляются сферы и подсферы общения, виды речевой деятельности, ситуации и темы общения, жанры письменной речи и типы текстов, актуальные для учащихся [1. С. 14]. Нужно добавить, что в основе данных потребностей лежат не только индивидуальные интересы и потребности изучающих русский язык, но и социально значимые запросы общества в подготовке специалистов с определенными коммуникативными компетенциями в иностранном языке.

Для иностранных студентов-нефилологов гуманитарного профиля, обучающихся в России, т.е. в языковой среде, выделяются следующие сферы деятельности: учебно-научная, общественно-политическая, социально-культурная, социально-бытовая и административно-правовая. При этом потребности, возникающие у студентов в перечисленных сферах деятельности, неравнозначны. Например, в учебно-научной сфере необходимо знание и использование русского языка в таких видах учебной деятельности, как «слушание лекций, подготовка к семинару, работа в семинаре, сдача зачетов и экзаменов, консультации и коллоквиумы, подготовка докладов и сообщений на конференции, неформальное общение со студентами на специальные темы, беседа с научным руководителем по теме курсовой работы или диплома» [4. С. 17]; в административно-правовой сфере, в которой будет использоваться официально-деловой стиль, — умение написать заявление, заполнить таможенную декларацию и т.д.; в социально-бытовой сфере — умение общаться в языковой среде, используя разговорную речь, а в общественно-политической сфере студентам понадобятся знания основных особенностей публицистического стиля, в социально-культурной сфере деятельности — знакомство с языком художественной литературы.

Каковы же коммуникативные потребности в русском языке монгольских студентов-нефилологов, изучающих русский язык у себя на родине, в неязыковой среде? Одна из первоочередных задач монгольских методистов состоит в выявлении коммуникативных потребностей у данной категории учащихся.

Известно, что коммуникативные потребности не существуют как нечто данное, готовое к отбору и использованию, их можно обнаружить с помощью специально разработанных процедур, одной из которых является опрос учащихся [3. С. 97]. Опрос как одна из общепринятых форм выявления потребностей в изучении иностранного языка бывает двух видов: анкетирование и интервьюирование.

При анкетировании все опрашиваемые получают одинаковый список вопросов. Положительной стороной опроса является то, что им может быть охвачено большое количество участников. Другая немаловажная сторона — это обеспечение анонимности, что позволяет получить искренние, правдивые, т.е. достоверные ответы опрашиваемых. В пользу анкетирования говорит еще одно обстоятельство: предъявление всем участникам процесса одинакового, строго регламентированного списка вопросов облегчает обработку полученных данных. С другой стороны, имеет место и недостаток анкетирования — возможность не-

правильного истолкования вопросов. Восполнить данный недостаток анкетирования можно, используя такую форму исследования, как интервью. Опрос в виде анкеты и интервью при условии достигнутого контакта между опрашиваемым и интервьюером позволяет сделать более точные выводы.

В настоящее время в Монголии русский язык преподается в Монгольском государственном университете (МонГУ) и Монгольском государственном университете науки и техники (МГУНТ). Настоящая статья базируется на анализе коммуникативных потребностей учащихся, полученных преподавателями названных вузов.

В МонГУ было проведено исследование для определения реальных потребностей в русском языке среди студентов первых — третьих курсов. В анкетировании участвовало 3723 студента из десяти институтов МонГУ. Было выявлено, что довольно большое число студентов желают изучать русский язык, о чем свидетельствуют полученные ответы. На вопрос «Как вы считаете, необходимо ли изучать русский язык в связи с выбранной Вами специальностью?» 2548 студентов, т.е. 68% ответили положительно, 15,4% не видят в этом необходимости, 10,4% затруднились ответить. Для определения мотивации к изучению русского языка был задан вопрос: «Для чего, по вашему мнению, нужно изучать русский язык?» На него были получены следующие варианты ответов: 647 студентов ответили, что им удобно получать на русском языке информацию, знания; 552 студента — что русский язык является одним из языков международного общения (ООН); 278 человек назвали русский язык интересным, 370 студентов ответили, что изучали этот язык раньше.

Следует отметить, что 1665 студентов (44,7%) считают нужным изучать русский язык, потому что он необходим для чтения литературы по специальным предметам. Среди тех, кто попытался определить, на каком уровне понимания специальной литературы необходимо знание русского языка, 9% считают, что важно читать и писать на русском языке, 13% — узнавать ежедневные новости и получать свежую информацию, 31% — уметь общаться в любых ситуациях, и наибольшее количество опрошенных, т.е. 34% — понимать материалы по специальности, написанные на русском языке [8. С. 37].

Преподаватели МГУНТ также провели интервью о русском языке с 318 студентами, ответы которых подтверждают факт необходимости его изучения. Приведём результаты собеседования. 81% опрошенных студентов МГУНТ считает необходимым изучать русский язык, 69% участников собеседования на вопрос, хотят ли они продолжить изучение русского языка, дали утвердительный ответ [7. С. 56].

В Военной академии Монголии, где русский изучается как основной иностранный язык, тоже был проведен опрос, собранные и проанализированные результаты которого также свидетельствуют о том, что коммуникативные потребности монгольских студентов-нефилологов состоят преимущественно в чтении и понимании специальной литературы. И здесь 87% опрошенных курсантов считают необходимым уметь читать и находить нужную информацию из материалов, связанных с профессией; значительная часть (48%) курсантов считают также необходимым развитие умений письменной речи.

Таким образом, полученные результаты опросов и собеседований, проведенных монгольскими преподавателями среди студентов разных вузов, свидетельствуют о том, что коммуникативные потребности учащихся определяются характером профессиональной деятельности.

Данные исследования совпадают с требованиями, предъявляемыми программой по русскому языку для выпускников-нефилологов монгольских вузов, где определены такие цели, как умение читать специальную литературу, устно и письменно выражать свои мысли на русском языке, а также переводить с русского на монгольский.

В настоящее время в вузах Монголии, где преподают русский язык, используются учебные пособия и материалы, составленные самими преподавателями данных учебных заведений. К примеру, авторским коллективом кафедры русского языка МГУНТ было выпущено пособие «Наука и техника», в юридическом институте МонГУ — «Учебное пособие по русскому языку. Для студентов-юристов», в Военной академии — учебное пособие по русскому языку «Специальные службы». Положительной стороной этих учебных пособий следует считать то, что авторы стремились удовлетворить потребности монгольских студентов в изучении русского языка как языка специальности. Отметим, что действующие учебники сходны по объему, форме введения и закрепления языкового материала, различаются лишь тематикой текстов.

Итак, коммуникативные потребности учащихся соотносятся с компетенциями их будущей профессии. И если студенты видят, что в процессе обучения русскому языку они овладевают такими знаниями, навыками и умениями, которые они смогут использовать в будущем в своей профессиональной деятельности, это поддерживает их мотивацию к изучению русского языка на высоком уровне.

По нашему мнению, для монгольских студентов-нефилологов, изучающих русский язык, коммуникативные потребности существуют во всех видах речевой деятельности. Однако в связи с тем, что по программе отводится малое количество времени на занятия русским языком, и тем, что у студентов больше времени уходит на уроки по профильным дисциплинам, предпочтение отдается таким видам работы, как чтение и письмо.

Несмотря на имеющиеся успехи в обучении русскому языку в монгольских вузах, следует признать, что состояние преподавания, уровень знаний, навыков и умений монгольских студентов продолжают отставать от возражающих запросов общества. Одной из причин этого, на наш взгляд, является то, что разработке учебных пособий, отбору и организации учебного материала не предшествовало именно систематическое, целенаправленное и научно обоснованное изучение и описание коммуникативных потребностей учащихся. Решение этой проблемы в настоящее время остаётся одной из актуальных методических задач.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Амиантова Э.И., Белянко О.Е и др.* Изучение коммуникативных потребностей учащихся для определения целей и содержания обучения // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М.: Русский язык, 1986. С. 12—24.

- [2] Битехтина Г.А., Клобукова Л.П. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов—нефилологов гуманитарного профиля // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М.: Русский язык, 1986. С. 57—65.
- [3] Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. 144 с.
- [4] Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: Изд-во Московского университета, 1987. 79 с.
- [5] Леонтьев А.А. Лекции по методике для слушателей факультета заочного обучения. М., 1985.
- [6] Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. 243 с.
- [7] Уранчимэг Г., Соёлсүрэн Б., Ундраа Д., Галтмаа Ш. Особенности преподавания русского языка студентам инженерных специальностей // Актуальные вопросы повышения качества образования в современных условиях. Международная научно-практическая конференция, посвященная 105-летию Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. УБ., 2012.
- [8] Цэцэгмаа Т. Роль и функции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза // Актуальные вопросы повышения качества образования в современных условиях. Международная научно-практическая конференция, посвященная 105-летию Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. УБ., 2012.

COMMUNICATIVE NEEDS OF MONGOL NON-PHILOLOGISTS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

B. Ojuunchuluun

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

The article aims at pointing communicative needs of Mongol non-philologists studying Russian as a foreign language. It shows the results of Mongol students' communicative needs.

Key words: Russian as a foreign language, communicative needs, Mongol students-non-philologists

REFERENCES

- [1] Amiantova Je.I., Beljanko O.E i dr. *Izuchenie kommunikativnyh potrebnostej uchashhihsja dlja opredelenija celej i sodержanija obuchenija [Studying Communicative Needs of Students for Identifying Aims and Contents of Teaching]*. Sb. «Nauchnye tradicii i novye napravlenija v prepodavanii russkogo jazyka i literatury. Doklady sovetsoj delegacii». М.: Russkij jazyk, 1986. S. 12—24.
- [2] Bitehtina G.A., Klobukova L.P. *Kommunikativnye potrebnosti uchashhihsja i problemy formirovanija jazykovej kompetencii studentov—nefilologov gumanitarnogo profilja [Communicative Needs of Students and Forming Language Competence of Humanitarian Students-Non-Philologists]*. Sb. «Nauchnye tradicii i novye napravlenija v prepodavanii russkogo jazyka i literatury. Doklady sovetsoj delegacii». М.: Russkij jazyk, 1986. S. 57—65.
- [3] Vjatjutnev M.N. *Teorija uchebnika russkogo jazyka kak inostrannogo [Theory of Manual of Russian as a Foreign Language]*. М., 1984. 144 s.

- [4] Klobukova L.P. *Obuchenie jazyku special'nosti* [Teaching the Language of Speciality]. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1987. 79 s.
- [5] Leontyev A.A. *Lekcii po metodike dlja slushatelej fakul'teta zaochnogo obuchenija* [Lectures of Methods of Teaching for Extra-Mural Students]. M., 1985.
- [6] Skalkin V.L. *Osnovy obuchenija ustnoj inozazyčnoj rechi* [Bases of Teaching Oral Foreign Speech]. M., 1981. 243 s.
- [7] Uranchimjeg G., Sojolsurjen B., Undraa D., Galtmaa Sh. *Osobennosti prepodavaniya russkogo jazyka studentam inzhenernyh specialnostej* [The Specifics of Teaching Russian to Engineering Students]. Aktual'nye voprosy povysheniya kachestva obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija, posvjashhennaja 105-letiju Rossijskogo jekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plehanova. UB., 2012.
- [8] Cjecjegmaa T. *Rol i funkcii prepodavatelja inostrannogo jazyka nejazykovogo vuza* [The Role and Functions of Teaching Foreign Language in a Non-Linguistic Institution]. Aktual'nye voprosy povysheniya kachestva obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija, posvjashhennaja 105-letiju Rossijskogo jekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plehanova. UB., 2012.

О ПРИЧИНАХ ПРОТИВОРЕЧИЙ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

А.Л. Толстая

Кафедра теоретической и прикладной лингвистики
Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, Курск, Россия, 305040

Данное исследование представляет собой анализ некоторых противоречий русской орфографии, что представляется весьма актуальным с точки зрения современного языкознания, поскольку в лингвистической литературе есть данные о том, что различного рода исключения подтверждаются сомнительными интерпретациями, повлекшими за собой несистемное изменение правописания в русском языке, детерминированное индивидуальными человеческими характеристиками и социальными факторами. В связи с этим особое значение приобретают работы, посвященные преодолению сложностей в грамматике не только русского, но и других языков. Практическая ценность исследования состоит в том, что его теоретические положения и предложенная трактовка противоречий орфографии могут быть использованы в учебных курсах по общему, сравнительно-историческому, типологическому и сопоставительному языкознанию, а также в научно-исследовательской работе со студентами филологических и лингвистических специальностей высшей школы.

Ключевые слова: русская орфография, первые письменные источники, несистемное изменение правописания в русском языке, лигатуры IX—XXI вв., реформы в русской грамматике

Цель данной работы — выяснить возможные причины противоречий русской орфографии в свете ретроспективы исследований прошлых лет и современности (грамматики Лаврентия Зизания (1596), Мелетия Смотрицкого (1619), М.В. Ломоносова (1775), Российская грамматика, сочиненная Российской Академией (1802), работы по правописанию А.Х. Востокова (1831), Н.И. Греча (1834), Я.К. Грота (1894), А. Мазон (1908), В.А. Богородицкого (1913), Р. Кошутий (1919), А.А. Шахматова (1930), М.В. Панова (1956), А.Б. Шапиро (1961), В.В. Виноградова (2001), Д.Э. Розенталя, И.Б. Голуб, М.А. Теленковой (2002)).

Зафиксированные в русской грамматике нормы правописания основывались на устных и письменных источниках, дошедших до наших дней не в полном объеме, в связи с чем возникла необходимость рассмотрения первых рукописей, положенных в основу грамматики русского языка и запечатленных в ней норм орфографии.

Разработка российской грамматики берет свое начало в работах, содержание которых воссоздается гипотетически по данным первых письменных источников и грамматик языков, вошедших в ее состав. Таковыми являются «Сказание Черноризца Храбра» (конец IX — начало X в.), «Паннокской житие Кирилла» (конец IX в.) и «Толковая Палея», «Житие Мефодия», «Тут явил бог философу», «Повесть временных лет», договоры болгарских князей с греками (714 г., 774 г.), договоры Олега (911 г.) и Игоря (944 г.) с греками, свидетельства путешественников к славянам (Ибн Фадлан (921 г.), Эль Массуди (середина X в.), Ибн эль Недим (987 г.), епископ Титмар (конец X в.), Фахр ад-Дин (начало XIII в.), легенды о введении

у славян греческого письма: проповедник Иероним (западные славяне), Кирилл Каппадокийский (болгары, конец VII в.), император Василий Македонец (866 г.), русские монеты X—XI вв., княжеские причерноморские знаки, алекановская надпись (Рязань), знаки на тверских горшках и бляхах, надпись, найденная Д.Я. Самоквасовым, дрогичинские знаки (Западный Буг знаки на пряслицах, календарях, Протоболгарские (тюркские) надписи VIII—IX вв., выполненные греческими буквами и т.п.

Наряду с поиском первоисточника сложным является процесс прочтения тех или иных лигатур и символов, образующих текст древнейших письменных памятников. Так, голландскому дифтонгу *oe* в «Написании Петра» [17] в старославянском языке соответствовала буква *ю* *broek* — *брюки*. Спустя два тысячелетия ученые будут находить этому явлению различные объяснения: французский лингвист А. Мейе предлагал следующую стадию перехода дифтонгов *oi, oe, ei* в *ei, ju, jo* соответственно. Согласно теории С.Б. Бернштейна, *oi* перешло в *oj*, а Лант Х. предлагает промежуточные стадии в процессе монофтонгизации: *ei > ie > i; ai > ae > ě*, тогда как чешский ученый Я. Бичовский дает схему: *ai > æi > æ > jæ*. Аллофонное варьирование, определяемое фонологической системой, в трудах Н.С. Трубецкого, Ж. Одри, А. Мейе, Р. Бошковича, Е. Зупица, Х. Педерсена, В.К. Журавлёва, не находит однозначного заключения, отсылая к работе Г.А. Ильинского о македонском глаголическом листке, где причиной появления буквенных разночтений, по мнению автора, являются не фонетические переходы и варьирование, а существование различных диалектов и вариантов звуковой речи в разных регионах, запечатленных на бумажных носителях. Македонский глаголический листок, являясь более ранним памятником славянской письменности, чем македонский кириллический листок (содержание текстов в кириллическом листке дается на латинском и греческом языках: верхняя левая сторона листка практически выгорела и неполный латинский текст воссоздан греческими лигатурами, данными в параллели справа, на невыгоревшей стороне), содержит следующие буквенные отличия: *придеть* вм. *предеть*, *опл* вм. *апол*, *воздати* вм. *въздати*, *оусты* вм. *оустыи*, *мнози* вм. *мнош*, *ѡгда* вм. *егда*, *ѡже* вм. *еже*, *красньи* вм. *красьны*, *наречеть-са* вм. *наречетса* [10—12].

Лигатура *у* служила вместо (*ижицы*) *у* в случае употребления греческого *υ*, что, видимо, объясняет сегодня вариативное *у-ю* в русском языке: *брошюра*, *парашиут*, *жюри*, но — *журнал*. Ср.: варьирование в церковно-славянском языке: *КюриллЪ* — *КуриллЪ*, *фюникЪ* — *фуникЪ*. В древнерусских письменных источниках XII—XVII вв. «Повесть временных лет», «Житие Николая Мирликнйского в русской рукописной традиции», встречаем *чудо*, совпадающее в написании с трактовкой М.В. Ломоносова [15]. Позднее, в 1885 г., после выхода в свет книги Я.К. Грота «Русское правописание» [7], составленной по поручению Второго отделения Императорской Академии Наук и напечатанной в томе 36, номер 1 «Сборника Отделения Русского Языка и Словесности Императорской Академии Наук», орфография терпит следующее изменение: *согласная ц не терпитъ после себя облеченных гласных я, ю*, что и объясняло появление и закрепление на письме лексемы *чудо*. Также и трактовка буквенного написания глаголов повлекла за собой различия в спряжении и целый ряд исключений: *хоцѣ*, *хоцеши*, *хоцешь* и *хотай*, *хоташе*,

хотѣти и *хочѣж*, *хочѣши*, *хочѣм*, причем противоречивым является не только спряжение глаголов в славянских языках (русском, белорусском и украинском), но и система отнесенности глаголов, оканчивающихся на *-ить*, *-ать* и *-еть* к двум типам спряжения (для сравнения: в латинском языке четыре спряжения, соотносимые с окончаниями инфинитивов на *-are*, *-ēre*, *-ēre*, *-ire*, в греческом языке два спряжения, соотносимые с ударными слогами в глаголе, и отсутствие системы спряжения в праславянском и древнем саамском языках).

Наряду с противоречивой системой спряжения склонение в греческом, латинском, немецком, русском, белорусском и украинском языках рассматривается учеными как синтаксический вариант грамматической абстракции, основанный на пространственном восприятии человеческого языка [3; 21].

Перечисленные выше рассуждения не раскрывают, однако, самой причины появления противоречивых вариантов написания и изменения лексем согласно искусственно установленным парадигмам.

В классическом языкознании причиной чередования согласных в праславянском, русском, белорусском и украинском языках считается вступление в силу закона слогового сингармонизма, открытого Ф.Ф. Фортунатовым в 1903 г. [16]:

[g] // [ǰ'] // [dǰ'] > [z']: *могж* — *може* — *мози*

[ch] // [š'] // [s']: *доуѣхъ* — *доушьнѣ* — *доуси*

[s] // [š']: *носити* — *ноша*

[z] // [ǰ']: *возити* — *вожж*

[t] // [š't']: *сѣтити* — *сѣѣца*

[d] // [ǰ'd']: *водити* — *вождж*

[sk] // [š't']: *трѣскъ* — *трѣщати*

[st] // [š't']: *тьсть* — *тьца*

[zg] // [ǰ'd']: *брѣзгъ* — *брѣждити*

[zd] // [ǰ'd']: *ѣздити* — *ѣждж*

[p] // [p'l']: *въпити* — *въпль*

[b] // [b'l']: *любити* — *люблѣж*

[v] // [v'l']: *ловъ* — *ловлѣнѣ*

[m] // [m'l']: *ломити* — *ломлѣж*

[tr] // [š't'r']: *остръ* — *изощренѣ*

[sl] // [š'l']: *мыслити* — *измышлѣнѣ*

Позже В.А. Богородицкий [1; 2], объясняя переходы придумных призвуков шипящего типа *з→ж*, *х→ш*, *с→ш*, *ч→г*, в качестве сильного смягчающего фактора определил гласный *и*: *сухъ—сушит—сушу*, *мочь—мочи—могу*.

Спрягая глагол *мочь* по двум парадигмам в XVI в., славяне и не предполагали, что данное явление будет следствием принятия закона слогового сингармонизма в XX в., повлекшего за собой чередование согласных. В таблице предложен сравнительный вариант спряжения глагола *мочь* в старославянском, белорусском и украинском языках, относимого к 1-му спряжению.

Вместе с тем необходимо отметить близость звучания глагола *мочь* в праслав. *моктъ*, др.-русск. *мочь*, ст.-слав. *моштѣ*, южн. диал. *може*, укр. *міч*, болг. *мощ*, сербохорв. *моћ*, словен. *moč*, чеш., слвц. *тос*, польск. *тос*, в.-луж. *тос*, гот. *mahts*, д.-в.-н., ср.-в.-н. *maht*.

Спряжение глагола *мочь*

Старославянский язык		Белорусский язык		Украинский язык	
могѣ/мочѣ	можай/мочай	магчы	можам	можу	можемо
можеш/мочеш	можаше/мочаше	магу	можаше	можеш	можете
мощемь/мочем	мотьти/мочти	можа	могуць	може	можуть

Это дает основания полагать, что причина вариативности — социальный фактор, способ произнесения и написания буквы, а также трактовки символов при переводе из одной языковой системы в другую, а не следствие фонетических законов.

Говоря о произносительном варьировании, необходимо отметить физиологическую детерминированность речи как важного фактора, влияющего на произнесение слова и, как следствие, его написание: так, ширина голосовой щели, образованная голосовыми связками, обеспечивает звонкую и шепотную речь, при уменьшении расстояния между связками возможно произнесение *б, д, з*, при увеличении расстояния — *п, т, с*; важным является и продолжительное/непродолжительное выдыхание (*нā—нǎ*), мягкость/твердость произнесения (*коридор—колидор*), степень раскрытия рта при произнесении (*место—мсто*), положение губ и языка (*тысяча—тыща—тысяца*). Вместе с тем произнесение звука — результат двигательных импульсов, вызывающих мышечную работу речевого аппарата, строение которого у каждого человека индивидуально, как и собственно нейробиологические процессы, происходящие в коре головного мозга (частота, скорость, длина и плотность нейронной сети), что и определяет характер воспроизведения отдельных звуков (*язык—izik—jezik*). Так, согласно последним исследованиям, проведенным на базе фонолаборатории МГУ, в результате точного автоматического сопоставления фонетических транскрипций, описывающих один и тот же звуковой сигнал в потоке речи, безударные гласные могут выпадать и между смычным звуком и сонантом могут возникать дополнительные гласные звуки, влияющие на произнесение всего слова, что и объясняет диалектные вариации глагола *мочь*: *можеш/мочеш—мочаше/мочаше—можаше*.

Описанные выше явления являются одними из главных при становлении русской орфографии, возникшей в результате развития звукового и слогового письма, кроме того, нельзя не учитывать тот факт, что частота использования тех или иных звуков в разное историческое время была различной [24]: соотношение гласных и согласных букв в русском и старославянском 1:2 и 1:1 соответственно, в современном русском языке в 11 раз меньше носовых, чем чистых звуков в старославянском, что объясняется физиологическим поднятием мягкого нёба в результате эволюции рода человеческого.

Однако данное исследование было бы неполным без учета мотивов глав государств, ставивших во главу угла стратегические цели (создание в XI в. Константином унифицированного алфавита, адаптированного к славянской фонетике на основе латиницы и греческого языка) и проведения реформ в орфографии как «показателя политической ответственности» (реформы Петра I [7]: исключение

ижицы, омеги, кси, пси; Екатерины II [18]: уничтожение первых письменных источников, указы о необходимости переиздания Библии; реформы в русской орфографии, принятые В.И. Лениным [14. С. 27—32]: оглушение приставки *без-*, ранее обозначающей отсутствие чего-либо, до *бес-* в связи с вступившим в силу законом ассимиляции согласных в слабой позиции Ф.Ф. Фортунатова, изменения в русской грамматике во времена правления И.В. Сталина [13; 16]: *жырный, жолтый, пчолка, жонка, объявление, съезд*; правописание, утвержденное Н.С. Хрущевым: *вцентр, танцовать, на-днях, мер, коровай, прословлять, деревянный, борт-механик, цырюльник, цирк*).

Проведенный историко-сопоставительный анализ позволил заключить, что существование различных форм написания одного и того же слова может быть обусловлено несколькими причинами: строением и работой речевого аппарата, историческим происхождением слова, политическими мотивами.

Согласно современным правилам русского языка писать *безпристрастный, жури, чудо* и пр. недопустимо, однако необходимо учитывать тот факт, что предшествующие поколения явились очевидцами иных реформ, прочно вошедших в их сознание.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Богородицкий В.А.* Общий курс русской грамматики. Казань: Типография Императорского университета, 1913. 569 с.
- [2] *Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А.* Энциклопедический словарь. В 86 т. СПб.: Издательское дело, Брокгауз-Ефрон, 1890—1907.
- [3] *Бодуэн де Куртене И.А.* Об отношении русского письма к русскому языку. СПб.: Обновление школы, 1912. С. 17.
- [4] *Вейлэ К.* От бирки до азбуки. М.: ГИС, 1923. 153 с.
- [5] *Дешериев Ю.Д.* Развитие младописьменных языков народов СССР. М.: Учпедгиз, 1958. 263 с.
- [6] *Дешериев Ю.Д.* Развитие младописьменных языков народов СССР // Вопросы языкознания. 1957. № 5. С. 3—17.
- [7] *Грот Я.К.* Русское правописание. СПб.: Типография Императорской Академии наук. 1894. 157 с.
- [8] *Журавлёв В.К.* Теория группофонем. Развитие группового сингармонизма в праславянском языке. М.: ЛКИ, 2007. 128 с.
- [9] *Ильинский Г.А.* Кто был черноризец Храбр? // Визант. обозр. Юрьев. 1917. Т. 3. Отд. 1. С. 151—156.
- [10] *Ильинский Г.А.* Македонский глаголический листок: Отр. глаголического текста Ефрема Сирина XI в. СПб.: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1909. 33 с.
- [11] *Ильинский Г.А.* Македонский листок: Отр. неизв. памятника кириллической письменности XI—XII вв. СПб.: Отделение русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1906. 164 с.
- [12] *Ильинский Г.А.* Охридские глаголические листки: Отр. древнецерковнослав. Евангелия XI в. Пг.: Отделение русского языка, 1915. 30 с.
- [13] *Истрин В.А.* О происхождении первоначального письма // Вестник истории мировой культуры. 1959. № 2. С. 53—57.
- [14] *Истрин В.А.* Октябрьская революция и системы письма народов СССР // Вестник истории мировой культуры. 1957. № 5. С. 27—32.
- [15] *Ломоносов М.В.* Российская грамматика. СПб.: Академия наук, 1778. 214 с.

- [16] О введении новой орфографии // Сборник узаконений и распоряжений Раб. Кр. Правительства РСФСР, 1918. № 74.
- [17] Письма и бумаги Петра Великого. СПб.: Академия наук, 1887. Т. 1. № 219, № 220. С. 283.
- [18] *Тредьяковский В.К.* Разговор между чужестранным человеком и русским об орфографии старинной и новой. СПб.: Академия наук, 1748. 464 с.
- [19] *Шицгал А.Г.* Графическая основа русского гражданского шрифта. М.-Л.: Гос. научно-техническое изд-во текстильной, легкой и полиграфической промышленности, 1947. 94 с.
- [20] *Шицгал А.Г.* Русский гражданский шрифт. М.: Искусство, 1959. 280 с.
- [21] *Щерба Л.В.* Теория русского письма. Л.: Наука, 1983. 131 с.
- [22] *Aashiq H. Kachroo, Jon M. Laurent, Christopher M. Yellman, Austin G. Meyer, Claus O. Wilke, Edward M. Marcotte.* Systematic humanization of yeast genes reveals conserved functions and genetic modularity // *Science*. 2015. V. 348. P. 921—925.
- [23] *Danzel T.W.* Die Anfänge der Schrift. Leipzig, 1912. 172 s.
- [24] *Wuttke K.* Die Entstehung der Schrift. Leipzig, 1872. 374 s.

ON SOME REASONS OF RUSSIAN ORTHOGRAPHY CONTROVERSY

A.L. Tolstaja

FGBOU VPO Southwest State University
50 Let Oktyabrya str., Kursk, Russia, 305040

This study is devoted to the analysis of the characteristics of Russian orthography which seems to be very relevant from the point of view of modern linguistics. There is evidence in the linguistic literature, that various types of exceptions are supported by problematic interpretations that resulted in unsystematic change in the spelling of the Russian language, determined by human individual characteristics and social factors. In this case, the analysis devoted to overcoming the difficulties in grammar, not only Russian, but also in other languages is especially significant. The practical value of the study is stipulated by the fact that its theoretical principles, practical results, the proposed treatment of the contradictions of grammar can be used in training courses for the general, comparative-historical, typological and comparative linguistics, as well as in research work with students of philological and linguistic specialties of higher education.

Key words: Russian orthography, the first written sources, ligature of IX—XXI centuries, unsystematic change in the spelling of the Russian language, reforms in the Russian grammar

REFERENCES

- [1] Bogorodizkij V.A. Obchij kurs russoj grammatiki [General course of Russian grammar]. Kazan: Imperial University Printing House, 1913. 569 p.
- [2] Brockhaus F.A., Efron I.A. Enziklopedichesky slovar [Encyclopedic Dictionary]. St. Petersburg: Izdatel'skoje delo Brockhausa i Efrona, 1890—1907.
- [3] Baudouin de Courtenay I.A. Ob otnoshenii russskogo pisma k russskomu jaziku [On the relation of Russian letters to the Russian language]. SPb.: Obnovlenie shkoli, 1912. P. 17.
- [4] K. Veyle From tags to ABC. M.: GIS, 1923. 153 pp.
- [5] Desheriev Y.D. Razvitie mladopismennich jazikov narodov mira SSSR [Development of newly created written languages of the USSR]. M.: Uchpedgis, 1958. 263 pp.
- [6] Desheriev Y.D. Razvitie mladopismennich jazikov narodov SSSR [Development of newly created written languages of the USSR]. *Questions of Linguistics*. 1957. № 5. С. 3—17.

- [7] Groth Y.K. Russkoje pravopisanie [Russian orthography]. St. Petersburg: Tipografiya the Imperial Academy of Sciences, 1894. 157 p.
- [8] Zhuravlov V.K. Teoriya gruppofonem. Razvitiye gruppovogo singarmonizma v praslavyanskom yazyke [Grupponemes theory. Sinharmonismevolution in the Slavonic language]. M.: LKI, 2007. 128 p.
- [9] Ilyinsky G.A. Kto bil chernorisets Hrabr? [Who was chernorizets Hrabr?] // Byzantium. surveyed. Yuriev. 1917. T. 3. Dep. 1. P. 151—156
- [10] Ilyinsky G.A. Macedonian Glagolitic sheet: Neg. Glagolitic text Ephrem XI century. SPb.: Otdelenie russkogo jazika i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk, 1909. 33 pp.
- [11] Ilyinsky G.A. Macedonian sheet: Neg. unknown. a monument to the Cyrillic alphabet XI—XII centuries. SPb.: Otdelenie russkogo jazika i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk, 1906. 164 pp.
- [12] Ilyinsky G.A. Ochridskie glagolicheskie listki: otr. Drevnezerkovnoslav. Evangelia XI v. [Ohrid Glagolitic sheets: Neg. drevnetserkovnoslav. Gospel XI century]. Pg.: Otdelenie russkogo jazika, 1915. 30 pp.
- [13] Istrin V.A. O proischozdenii pervonachalnogo pisma [Evolution of the origin letter] // Journal of the history of world culture. 1959. № 2. 53—57 pp.
- [14] Istrin V.A. Oktjabskaja revoluzia i sistemi narodov mira SSSR [October Revolution and the writing system of the USSR]. Bulletin of the history of world culture. 1957. № 5. 27—32 pp.
- [15] Lomonosov M.V. Rossijskaja grammatika [Russian Grammar]. St. Petersburg: Akademia nauk, 1778. 214 pp.
- [16] O vvedenii novoj orphogharii [About the introduction of the new orthography]. Collection of Laws and regulations Rab. Kr. Government of the RSFSR, 1918, №74.
- [17] Pisma i zapiski Petra I [Letters and papers of Peter the Great]. SPb.: Akademia nauk, 1887. T. 1. № 219, № 220. P. 283.
- [18] Tredyakovsky V.K. Razgovor mezdu chuzestrannim chelovekom i russkim o orphogharii starinnoj i novoj [Conversation between the Foreigner and the Russian of the old and the new orthography]. SPb.: Akademia nauk, 1748. 464 pp.
- [19] Shitsgal A.G. Graphicheskaja osnova grazdanskogo chrifta [Graphic basis Russian civil script]. M.-L.: Gos. Nauchno-technicheskoje izd-vo tekstilnoj i poligraficheskoy promichlennosti, 1947. 94 pp.
- [20] Shitsgal A.G. Russkij grazdanskij chrift [Russian civil font]. M.: Iskusstvo, 1959. 280 pp.
- [21] Szczerba L.V. Teorija russkogo pisma [Theory of Russian alphabet]. L.: Nauka, 1983. 131 pp.
- [22] Aashiq H. Kachroo, Jon M. Laurent, Christopher M. Yellman, Austin G. Meyer, Claus O. Wilke, Edward M. Marcotte. Systematic humanization of yeast genes reveals conserved functions and genetic modularity. Science. 2015. V. 348. P. 921—925.
- [23] Danzel T.W. Die Anfange der Schrift. Leipzig, 1912. 172 s.
- [24] Wuttke K. Die Entstehung der Schrift. Leipzig, 1872. 374 s.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ

Е.А. Захарова

Кафедра теории и практики иностранных языков
Институт иностранных языков РУДН
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8, Москва, Россия, 117187

В этой статье рассматривается влияние результатов исследования корпусов устной и письменной речи, в том числе учебных лингвистических корпусов на проблему содержания обучения английской грамматики на продвинутом уровне. Основываясь на данных корпусной лингвистики, автор делает вывод о том, что обучение грамматике на продвинутом уровне может быть конструктивным, полезным и направленным на академические и профессиональные потребности учащихся, если в учебную программу будут включены: грамматические конструкции, которые не так часто встречаются в лингвистическом корпусе, но с которыми учащиеся будут сталкиваться в научных/профессиональных текстах, например, сослагательное наклонение (Subjunctive), — The requirement that a journalist *check* the facts can mean precious time is lost; грамматические явления, которые часто встречаются в корпусе, но которым по тем или иным причинам мы не обучаем, либо учащиеся не используют их в письменных текстах, например, причастные обороты, — *Growing up*, I was always branded a rebel; дополнительные, ранее неизвестные учащимся смысловые функции, передать которые можно при помощи уже изученных и известных грамматических конструкций (например, использование глагола *will* с совершенной формой глагола (perfect form) для построения предположений о настоящем, например: Many people *will not have seen* the recent documentary about the melting icecaps; знакомые учащимся значения и функции, выразить которые можно по-новому, через другие грамматические конструкции (например, условный смысл, передавать который мы обычно учим при помощи союзов *if* или *unless*, можно также выразить при помощи императива (*Go into any supermarket and you are likely to find sweets and chocolate bars at child's eye-level.*) или конструкции *were... to* (*Were I to be in charge of public education, I would ...*).

Ключевые слова: обучение грамматике, продвинутый уровень, корпус английской грамматики, Кембриджский учебный корпус

В течение нескольких веков при обучении грамматике английского языка доминировала мысль о том, что латинский язык является идеальной грамматической

моделью и классические латинские тексты должны служить образцом хорошей грамматики английского языка. Таким образом, на наше представление об английской грамматике до конца XX в. оказывали преимущественное влияние латинский язык и письменные тексты.

Однако в наше время многие исследователи считают, что мы не должны принуждать английскую грамматику следовать латинскому шаблону. У английского языка есть собственная грамматика, и она уже давно развивается самостоятельно. Результаты анализа лингвистического корпуса свидетельствуют о том, что существует разница между грамматикой устной и письменной речи. Анализ корпуса устных текстов позволил выявить тот факт, что элементы и структуры грамматики устной речи направлены на установление и поддержание отношений с партнером по общению [3]. Объективные данные исследований текстовых корпусов наглядно доказывают, что образованные носители английского языка и эксперты — не носители языка при общении применяют грамматику устной речи и используют обороты и формы, речь о которых пойдет ниже. Таким образом, очень важно, чтобы грамматика устной речи была включена в курс обучения английской грамматике. Невозможно обучить студентов полноценной живой устной речи, не обучая их особенностям этого аспекта иностранного языка.

Другой спорный вопрос, решить который также помогает корпусная лингвистика, — это содержание обучения иностранному языку на продвинутом уровне [4]. Большинство учителей и авторов учебных пособий сходятся во мнении в вопросе о том, какие знания нужны учащимся на начальном уровне: основные времена (*present, past*), основные аспекты временных форм (*simple, continuous*), наиболее распространенные глаголы (*be, have, get, do, make, go, take, come*), модальные глаголы и т.д. Существует также согласие по вопросу основных понятий и функций, изучаемых на начальном уровне (время, место, количество, рассказ о себе, о мире вокруг и т.д.). В вопросах, касающихся обучения на продвинутом уровне, согласия гораздо меньше, и в учебных планах наблюдается большая вариативность, иногда кажется, что грамматические явления были туда включены по принципу сложности и замысловатости [6].

Обучение грамматике на продвинутом уровне может быть структурным, полезным и направленным на академические и профессиональные потребности учащихся, если построить его на данных анализа лингвистического корпуса устной и письменной речи, с использованием как национальных, так и учебных корпусов английского языка, а также специализированных корпусов, таких как корпус академического письма.

По мнению М. Маккарти, автора учебных пособий продвинутого уровня, обучение грамматике на продвинутом уровне должно включать [5]:

- грамматические конструкции, которые не так часто встречаются в корпусе, но с которыми учащиеся будут сталкиваться в научных/профессиональных текстах;
- грамматические явления, которые часто встречаются в корпусе, но которым по тем или иным причинам мы не обучаем;
- уже известные учащимся грамматические структуры, но с новой смысловой функцией;

— значения и функции, уже знакомые учащимся, но выражаемые другими грамматическими структурами;

— основные различия между использованием грамматических правил в устной и письменной речи;

— грамматические знания, которые улучшают стиль нашей речи и способствуют более успешному общению в академической среде. Анализ корпуса письменных текстов учащихся выявил корреляцию между использованием определенных грамматических оборотов и высокими оценками [1; 2];

— работу над укоренившимися ошибками.

Для того чтобы говорить о каждом из этих пунктов более подробно и привести убедительные примеры для каждого случая, будут использованы данные корпуса английской грамматики (English Grammar Corpus), и в особенности Кембриджского учебного корпуса (Cambridge Learner Corpus), который содержит 55 млн слов из Кембриджских экзаменационных работ, собранных из 200 000 экзаменационных тестов, написанных носителями 150 языков, проживающими в более чем 200 различных странах.

Имея такой огромный массив студенческих работ, ученые смогли создать грамматический профиль для каждого из шести уровней Общевропейских компетенций владения иностранным языком. Благодаря этому известно, какими грамматическими знаниями и навыками владеет типичный учащийся каждого уровня от A1 до C2. Чтобы решить эту задачу, было закодировано 32 млн ошибок. Каждая ошибка, замеченная проверяющими, была записана специальным компьютерным кодом. Это стало очень мощным инструментом анализа сложностей и ошибок учащихся. В то же время Кембриджский учебный корпус содержит большой массив устных высказываний учащихся, но далее речь пойдет только о письменных текстах.

Таким образом, если мы проследим развитие грамматических навыков типичного учащегося, то получим следующий график (рис.).

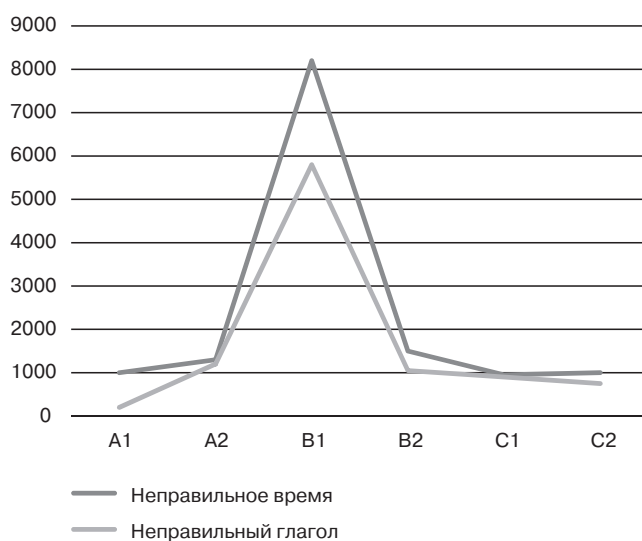


Рис. Развитие навыков учащихся: использование времени и употребление глагола

Эти графики отражают все ошибки, которые учащиеся делают в процессе развития от А1 до С2 в использовании времен в английском языке (грамматическая ошибка), и все ошибки, которые учащиеся делают в своем развитии от А1 до С2, когда они используют не тот глагол, например *do* вместо *take* (лексическая ошибка).

Как можно видеть, оба графика имеют схожую форму. На уровнях А1 и А2 учащиеся делают не так много ошибок, так как на этих уровнях они еще не изучили большой объем грамматики, а просто используют те начальные знания, которые у них есть. Но когда учащиеся переходят на уровень В1 и становятся более самостоятельными, они пытаются более активно использовать иностранный язык и количество ошибок резко возрастает. Это вполне объяснимо, так как на этом этапе учащиеся начинают экспериментировать с языком, проявляют творчество и фантазию, пытаются использовать знакомые конструкции в новых речевых ситуациях и одновременно с этим изучают много нового грамматического материала. Соответственно, им приходится соотносить уже имеющиеся знания с новой информацией. В результате сложностей становится больше, количество ошибок возрастает. В идеальном случае по достижении уровней С1 и С2 количество ошибок должно снижаться, как это изображено на графике (см. рис.). Но в случае с укоренившимися ошибками правая часть графика остается на прежнем уровне. Например, если мы проанализируем количество ошибок, которые учащиеся на разных уровнях делают с неисчисляемыми существительными, то увидим, что правая половина графика не опускается вниз. Это происходит потому, что неисчисляемые существительные — область наибольшего укоренения ошибок.

При составлении грамматического профиля учащегося мы можем учитывать не только его ошибки и слабые стороны, но также оценить и его сильные стороны, те навыки, который учащийся уже приобрел в области грамматики. Таблица иллюстрирует, каким образом учащиеся со всего мира используют союзы на разных этапах освоения языка.

Таблица

Развитие речевых навыков учащихся в части использования союзов

Уровень	And, but, or	Both... and...	Either...or	Neither... nor...	Not only... but also	Neither+ inversion
A1	✓					
A2	✓	✓				
B1	✓	✓				
B2	✓	✓	✓	✓		
C1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C2	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Как видно из таблицы, с союзами “and”, “but”, “or” студенты знакомы на всех уровнях владения языком. Союз “Both...and” появляется начиная с уровня А2: *Both, John and Mary, play the piano.*

Конструкции “either...or” и “neither...nor” учащиеся начинают использовать только на уровне В2: *Either Tuesday or Wednesday is okay for me; Neither Tuesday nor Wednesday is okay for me.*

Союзами “not only...but also” — *Not only does John play the piano, but also Mary.* *Not only does John play the piano, but he also plays the guitar* (вариант с инверсией), — а также конструкцией “neither” плюс инверсия — *John does not play the piano, neither does he play the guitar; John does not play the piano, nor does he play the guitar,* учащиеся полностью овладевают на уровнях C1, C2, т.е. это структуры продвинутого уровня. Факты говорят о том, что даже если мы введем этот грамматический материал раньше, то в среднем в мире учащиеся в полной мере овладеют им только на уровнях C1 и C2. Здесь речь идет не о том, когда мы этому материалу обучаем, а о том, когда учащиеся могут его легко и безошибочно использовать. Теперь, когда понятно, на чем мы строим свои утверждения, рассмотрим каждое из них более подробно.

В числе первых явлений, которые рекомендуется отбирать для обучения на продвинутом уровне, Маккарти называет явления, с которыми учащимся придется довольно часто сталкиваться в научном, профессиональном и повседневном общении. Хорошим примером этого случая является условное наклонение (Subjunctive mood). В учебниках английского языка использование условного наклонения почти всегда рассматривается в сочетании с *глаголами* (*insist, complain* и т.д.), например: *I insist that he arrive on time* (а не *arrives on time*). Но если посмотреть на корпусную статистику, то выясняется, что условное наклонение используется также и после *существительных* и *прилагательных*, например: *The judge's insistence that the jury be kept away from the members of the press; It is important that she wear gloves because there is very cold.*

Ко второй группе явлений, заслуживающих внимания на продвинутом уровне, относятся грамматические явления, часто встречающиеся в лингвистическом корпусе, но которым мы не обучаем. Примером такого явления может служить причастный оборот (*participle clause*). Обычно мы используем причастные обороты для того, чтобы расширять или дополнять информацию о времени и причине событий. Причастный оборот обычно определяет подлежащее в главном предложении. Примеры причастных оборотов в Present: *Growing up, I was always branded as a rebel.* (= *When I was growing up*). *I never met anyone, working as hard as I do.* (= *because I work hard*).

Примеры причастных оборотов в Present Perfect: *Having built up a successful career, I'm happy with my life choices; I've never conformed to social norms, not having had any children.*

Эти обороты очень часто употребляются, особенно в письменной речи, в частности, в профессиональной и научной литературе. Но в учебниках английского языка эти явления, в особенности в отрицательной форме (см. пример выше), можно встретить очень редко. Таким образом, данные корпусной лингвистики свидетельствуют, что есть определенные грамматические конструкции, которые в английском языке очень распространены. Они помогают улучшить стиль речи, повышают эффективность коммуникации. Но в то же время в учебную программу они не включены. Возможно, это происходит потому, что на продвинутом этапе мы увлечены обучением тем конструкциям, которые сложны и редки, например, отрицательная форма сослагательного наклонения в прошедшем времени (Past negative subjunctive) *They insisted it not be opened until the end of the month,* в то время как существуют, например, предложения с причастным оборотом. Ко-

нечно, они не очень простые, но и не настолько сложные, как последний пример, и к тому же они чрезвычайно распространены в речи.

К следующей группе грамматических явлений, которым стоит обучать студентов на продвинутом этапе изучения английского языка, относятся грамматические структуры, которые учащимся уже знакомы, но могут использоваться в непривычном для них смысловом контексте. Примером такой ситуации может служить использование будущего совершенного времени (Future Perfect) для высказывания *предположений*. Мы учим студентов употреблять Future Perfect для выражения будущего действия, которое совершится до определенного момента в будущем, например: *By the end of this year, I will have been living in Cambridge for 25 years.*

Употребление Future Perfect для выражения *прогнозов* относительно будущего — достаточно распространенный способ использования этой грамматической формы. Но данные корпусной статистики свидетельствуют о том, что ничуть не реже эта конструкция используется для того, чтобы высказать *предположение* о настоящем. При этом подразумевается определенная степень уверенности говорящего, например: *No doubt, you will have read about the melting icecaps. — Вне всякого сомнения, вы читали про тающие ледяные вершины; Many people will not have seen the recent documentary about this. — Многие не видели этот документальный фильм.*

Это высказывания не о будущем, а о настоящем или прошлом. Маккарти также приводит в пример случай на конференции, где он присутствовал. Выступающий начал свою презентацию словами: *“You will have been given a handout, as you entered the room. Can you look at it now, please”* [5]. Перед нами очень хороший пример того случая, о котором мы обычно не рассказываем учащимся, когда изучаем Future Perfect. Эта грамматическая форма используется, в частности, когда мы хотим высказать *предположение, в котором достаточно уверены*. Таким образом, мы имеем пример того, когда грамматическая конструкция, уже изученная нами, приобретает другое значение. Хороший учитель при изучении грамматики на продвинутом уровне для каждого, уже знакомого грамматического явления, должен обязательно давать те его дополнительные речевые функции, о которых учащемуся еще может быть неизвестно.

Следующим предметом для изучения на продвинутом этапе может служить ситуация, обратная рассмотренной выше, — когда привычные значения и речевые функции, выражены при помощи непривычных грамматических конструкций. Например, значение условия, которое мы учим передавать при помощи трех типов условных предложений с *if*, например: *If I win the prize, I will go on holiday; If I knew the answer, I would tell you; If I had known, you were coming, I would have thrown a party in your honor.*

Переходя на продвинутый уровень, мы можем добавить к этому еще выражения *“unless”* и *“provided that”*. На самом деле количество способов, при помощи которых мы можем передать значение условия, огромно. Приведем несколько примеров того, как можно передать гипотетическую мысль, не используя *if*:

— при помощи императива (imperative): *Ask any new parent the question, and get the answer, — “Absolutely!”; Go into any supermarket and you will notice that all sweets and candy is arranged at the level of children and children’s eyes.*

Это очень распространенный способ выражения условия, но о нем ничего не говорится в учебниках;

— при помощи инверсии: *Were + Subject (+ infinitive)*: *Were I* in charge of education, I would make this class mandatory; *Were she to have* another baby, she would be better prepared либо *Had + Subject, Should + Subject*: *Had I* known it would be this hard, I would have waited; *Should you* think your experience will be any different, think again.

Использование оборотов *were I, were she, were you* для передачи условного смысла еще больше обогащает речевые возможности наших учащихся, помогает им полноценно и разнообразно выразить свои мысли;

— при помощи “otherwise”: Let’s make it mandatory. *Otherwise*, parents will be unprepared. (Это другой способ сказать: «If we do not, parents will be unprepared» — классическое условное предложение первого типа.)

Таким образом, рассмотрев пока лишь только часть результатов анализа лингвистического корпуса, мы можем оценить, насколько существенную информацию содержат эти исследования и какую важную роль они играют в уточнении содержания обучения иностранному языку на продвинутом этапе. По мере роста знаний иностранного языка учащимся необходимо связывать новые знания с уже имеющимися, в результате сложность процесса обучения возрастает. Для того чтобы уяснить новое грамматическое правило или функцию, необходимо соотнести новую функцию с уже знакомыми конструкциями и функциями. Только наблюдательный и вдумчивый учащийся, который считает наращивание знаний иностранного языка своей стратегической задачей и умеет устанавливать сложные взаимосвязи между уже усвоенными и новыми структурами, может считаться по-настоящему *продвинутым* учащимся. Для того чтобы помочь в этом нашим учащимся, нам нужно быть последовательными в обучении языку, а не просто загружать студентов отрывочными знаниями, которые нам кажутся «сложными» и «углубленными». Для того чтобы это реализовать, нам необходимы данные корпусной лингвистики. В наше время, когда есть эффективные аудиотехнологии и большой объем корпуса устной речи, который достоверно отображает реальную речь людей в повседневном общении, мы не имеем права игнорировать результаты исследований корпусной лингвистики и выявленную ею грамматику устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Biber D. & Gray B.* Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes* 9: 2-20, 2010.4
- [2] *Liu X.A.* Corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers’ language development. *TESOL Quarterly* 45 (1): 36-62, 2011.
- [3] *McCarthy M.J.* Corpora and Grammar (article) // Cambridge English Teacher. On-line professional development. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1734> (доступ 1.11.15).
- [4] *McCarthy M.J.* Teaching Advanced Level Grammar (article) // Cambridge English Teacher. On-line professional development. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1881> (доступ 1.11.15).

- [5] *McCarthy M.J.* Teaching Advanced Level Grammar (webinar) // Cambridge English Teacher. On-line professional development. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/eventdetail/1823> (доступ 1.11.15).
- [6] *McCarthy M.J.* Putting the CEFR to good use: Designing grammars based on learner-corpus evidence, 2013. doi:10.1017/S0261444813000189.

CORPUS-BASED STUDIES IN ENGLISH GRAMMAR TEACHING AT THE ADVANCED LEVEL

E.A. Zakharova

Department of Foreign Languages Theory and Practice, Institute of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 8, Moscow, Russia, 117187

In this article we consider how research using spoken and written corpora, including learner corpora, can assist in addressing the problem of what to include in an advanced syllabus. When we come to truly advanced level of teaching, we have to remember that at this point our students are already independent users. So this, obviously, has implications for methodology at the advanced level. It is important to remember that the advanced level is not just a higher version of the upper-intermediate level. The advanced level requires a qualitative, as well as quantitative, change in teaching and learning.

Mike McCarthy, a Professor of Applied Linguistics at the University of Nottingham, states that the teaching of the advanced grammar can be structured, useful and directed towards academic and professional needs, if it is based on the evidence of spoken and written corpora, using both native-user and learner corpora, as well as specialized corpora such as spoken and written academic corpora. Thus, advanced-level grammar teaching should include: rare and difficult items, which are less frequent in the corpus, but which learners will be exposed to in academic/professional texts; grammar that is common but which is not often taught, or which students don't use in their writing; grammar already known but with new meanings, new functions; meanings and functions already familiar to students but with new or different structures; key differences between spoken and written grammar; grammar that enhances style and promotes academic success.

Key words: teaching grammar, advanced level, English profile, corpus

REFERENCES

- [1] Biber D. & Gray B. Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes* 9: 2-20, 2010.4
- [2] Liu X.A. Corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly* 45 (1): 36-62, 2011.
- [3] McCarthy M.J. Corpora and Grammar (article). Cambridge English Teacher. On-line professional development. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1734> (доступ 1.11.15).

- [4] McCarthy M.J. Teaching Advanced Level Grammar (article). Cambridge English Teacher. On-line professional development. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1881> (dostup 1.11.15).
- [5] McCarthy M.J. Teaching Advanced Level Grammar (webinar). Cambridge English Teacher. On-line professional development. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/eventdetail/1823> (dostup 1.11.15).
- [6] McCarthy M.J. Putting the CEFR to good use: Designing grammars based on learner-corpus evidence, 2013. doi:10.1017/S0261444813000189.

ИСПАНСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ КОДИФИКАЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ И МЕДИАТЕКСТЫ О МОДЕ

Н.А. Кузнецова

Кафедра романских языков
Факультет иностранных языков и военной информации
Военный университет Министерства обороны
ул. Волочаевская, 3, Москва, Россия, 111033

Статья посвящена изучению тенденций кодификации англицизмов, употребляющихся в женских модных журналах, в различных словарях испанского языка (DRAE, Clave, Diccionario de Anglicismos, DPD). Проблема кодификации заимствований рассматривается как с точки зрения современного состояния словарей, так и в историческом срезе. Новизна статьи заключается в анализе англо-американских заимствований, характерных для языка моды испанских глянцевого издания, в соответствии с правилами, предписанными словарями.

Ключевые слова: англицизм, язык моды, испанская лексикография, словарь Королевской Академии, словарь употребления испанского языка, словарь англицизмов, общеиспанский словарь трудностей

Лексикографическая теория и практика традиционно опирается на насущные потребности социальной, промышленной, культурной и прочих сфер деятельности, при этом лексикографические традиции обладают национальной спецификой.

В августе 1713 г. в Испании под девизом «*Limpia, fija y da esplendor*» («Чистит, утверждает и наводит блеск»; здесь и далее перевод наш — *Н.К.*) начинает свою деятельность Испанская королевская академия (Real Academia Española, RAE), главной задачей которой является составление и публикация Словаря кастильского языка. Уже тогда испанские просветители видели угрозу в чрезмерных заимствованиях, что в XVIII в. касалось латинского языка. Борьба с заимствованиями и стала важнейшей причиной создания не только словаря, но и самой Академии: «*La Academia nace con una actitud de lucha contra las fuerzas que en los años que bordean al setecientos habían introducido voces desgraciadas, cultismos atrabiliarios, casi siempre, del latín*» [1. С. 93] («Академия была создана с целью борьбы с ненужными, неуместными словами, мрачными культизмами, которые в восемнадцатом веке заимствовались из латыни»).

Королевская академия оправдывает возложенные на нее надежды, и с 1726 по 1739 гг. выходит шесть томов первого академического словаря с символическим названием «Словарь Авторитетов» (Diccionario de Autoridades) [4]. В этот труд вошли слова, широко использующиеся в Кастилии, в том числе и некоторые регионализмы, словарные статьи к которым сопровождалась ссылками на известный источник. Одним из основных условий введения новых лексем в последующие издания словаря Королевской академии (DRAE) становится не только повсеместное и постоянное употребление того или иного термина носителями

испанского языка, но и соответствие формы нового слова так называемому характеру языка, т.е. его адаптация. Например, в предисловии к девятому изданию DRAE (1843) среди прочих отмечаются следующие условия введения новых лексем: «a), si se aprecia una adopción constante y sostenida (no temporal o transitoria); b), con preferible adaptación analógica al genio de la lengua (y no en la forma extranjera cruda)» [1. С. 94] («a) Если распространено повсеместное и длительное употребление (не временное и не переходное); б) Предпочтительна ассимиляция заимствования характеру языка (не в иноязычной форме)»).

В 1927 году Академия выпускает первое издание карманного словаря (*Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*) [1], куда впервые включает иностранные заимствования и примеры их неправильного употребления. Подобные лексемы помечаются звездочкой и непременно сопровождаются толкованием с приведением более подходящего испанского эквивалента.

В начале XXI столетия, времени тотального господства англо-американизмов, взгляд на включение заимствований в академический словарь, предоставляющий право на использование того или иного термина во всех регистрах языка, немного меняется. Повсеместное употребление заимствованного слова в речи носителей испанского языка по-прежнему остается главным критерием, однако проблема адаптации англицизмов уже не является камнем преткновения в вопросе их занесения в 22-е издание DRAE (2001), а затем и в опубликованное в 2014 г. последнее, 23-е издание [5]. На официальном сайте Королевской академии был дан следующий комментарий: «La Academia incorpora a su Diccionario no sólo aquello que responde a lo que se ha llamado el genio de la lengua, sino, también, ajena a un purismo trasnochado, otro tipo de innovaciones y, siempre con cautela, extranjerismos a veces no acomodados a esa índole, pero ya asentados en la comunidad hispanohablante» [1. С. 96] («Академия включает в свой словарь не только то, что отвечает так называемому характеру языка, но также, будучи далека от пуристических идей прошлого, другой тип новых лексем. Кроме того, Академия с осторожностью включает иностранные слова, иногда не соответствующие природе языка, однако уже постоянно употребляющиеся в речи испаноговорящего населения»).

Испанские женские модные журналы представляют интересный материал для изучения механизмов и способов адаптации английских заимствований. Рассматривая английские заимствования, обозначающие предметы гардероба и аксессуары, в женских модных журналах мы выделили 30 наиболее часто встречающихся англицизмов и провели исследование их лексикографического отражения. Из избранных для анализа 30 англицизмов в последнее издание DRAE занесены лишь 12, а именно: *bermudas* «шорты-бермуды», *biquini* «купальник бикини», *blazer* «блейзер, клубный пиджак», *body* «боди», *cárdigan* «кардиган», *jersey* «свитер», *look* «внешний вид, образ», *polo* «рубашка поло», *short* «шорты», *esmoquín* «смокинг», *top* «майка, футболка» и нововведенный англицизм *jean* «джинсы».

Некоторые из данных терминов уже претерпели графическую адаптацию (*cárdigan*, *esmoquín*) и давно используются в речи испанцев. Другие заимствования фиксируются в словаре в исконной английской форме (*look*, *short*, *blazer*). Словарная статья к вышеперечисленным англицизмам, может сопровождаться пометой *voz inglesa* «англицизм» или *del ingl.* «происходит из английского...», за

которой следует английское слово-источник: *look* (*Voz ingl.*); *esmoquin* (*Del ingl. smoking*).

Также отмечаются варианты употребления заимствования, такие как *usado más en plural con el mismo significado que en singular* «может употребляться во множественном числе в том же значении, что и в единственном»: *Jean* (*Del ingl. jeans.*). I. m. pantalón vaquero. U. m. en pl. con el mismo significado que en sing.

Что касается таких заимствований, как *bermudas*, *biquini*, *cárdigan*, то они не помечаются вышеуказанным способом, причиной чему явилось их происхождение. Данные термины происходят от имен собственных. *Bermudas* «бермуды» получили наименование в честь Бермудских островов, где в начале XX в. такие шорты были частью формы британских военных, а впоследствии стали очень популярны среди гражданского населения. Женский купальный костюм *biquini* получил свое название от атолла Бикини, а свитер *cárdigan* получил свое название в честь Д.Т. Бруннеля, графа Кардигана, который первым стал носить подобную модель. Таким образом, мы вслед за авторами словаря англицизмов Ф. Родригес Гонсалес и А. Лийо Буадес [10] относим их к словам, пришедшим в испанский язык из английского.

Во время работы над новым, 23-м изданием словаря Королевской академии в электронной версии DRAE можно было узнать о судьбе англицизмов *look* и *short*, помеченных как «статья, представленная к исключению из нового двадцать третьего издания словаря». Однако данные заимствования не были исключены, и более того, словарь пополнился новым англицизмом *jean*, что, на наш взгляд, является справедливым решением, поскольку эти три заимствования уже давно стали неотъемлемой частью не только языка глянцевого журналов, но и всех медиатекстов о моде.

Словари узуса, как правило, не руководствуются такими жесткими правилами в вопросе занесения того или иного заимствования, как академические издания. В Словарь современного испанского языка (*Diccionario de uso del español actual Clave*) [6] вошли в том числе и неадаптированные иностранные слова, широко употребляющиеся в испанском языке. При этом в словарных статьях к подобным заимствованиям приводится их испанский эквивалент (при его наличии) или даются некоторые рекомендации его употребления. Авторы словаря отмечают, что говорящий должен сам решить, использовать данные термины или нет, а также выбрать способ оформления заимствований на письме. В *Clave* помимо уже рассмотренных англицизмов можно найти толкование слова *leggings* «леггинсы». Любопытно, что в английском языке слова *jeans* и *shorts* в значении «джинсы» и «шорты» имеют форму множественного числа, на что указывает окончание *-s*. В испанских же словарях эти лексемы зафиксированы в единственном числе с пометой о том, что они могут употребляться и во множественном. И только в словаре узуса слово *jeans* фигурирует в одной форме, несмотря на повсеместное употребление обоих вариантов данных лексем.

Absorta en la atmósfera, Eli con jersey y shorts, PRADA y sandalias de goma, TOD'S. (*Telva* junio 2014)

Este verano, más que nunca, hay una opción segura para ir a la playa: los monos con short o falda corta. (*InStyle* agosto 2014)

Лексикографических работ, посвященных англицизмам в испанском языке, сравнительно немного. Среди самых ранних выделяется Словарь англицизмов (*Diccionario de Anglicismos*) Р.Х. Альфаро [2], изданный в 1950 г. в Панаме. Недостатком данной работы является то, что, рассматривая в основном англицизмы, использующиеся на территории Латинской Америки, автор не проводит различия между их употреблением в пиренейском и латиноамериканских национальных вариантах испанского языка. Словарные статьи Р.Х. Альфаро сопровождается смелыми комментариями, направленными на порицание излишнего употребления заимствований. Помимо лексем, автор приводит некоторые теоретические аспекты, связанные с англицизмами, такие как «имена собственные», «приставки» и др. Несмотря на такой «жесткий» тон высказываний, данная работа снискала похвалу Национальных академий испанского языка и многие заимствования, рассмотренные Р.Х. Альфаро, вошли в последующие издания DRAE.

Также необходимо отметить работу А. Фернандес Гарсиа «Англицизмы в испанском языке» (*Anglicismos en español*) [8], опубликованную в 1970 г. в виде исторического словаря, где прослеживается происхождение и эволюция большого числа заимствований. Заслуживают внимания и работы выдающегося испанского лингвиста Эмилио Лоренцо, в частности его фундаментальный труд под названием «Испанские англицизмы» (*Anglicismos hispánicos*) (1996) [9]. Кроме того, английские заимствования также рассматривались и в словарях иностранных слов, например, в работе Х.Х. Альсугарай Агирре «Словарь иностранных слов» (*Diccionario de extranjerismos*) [3] приводится обширный список заимствований, половину которого составляют англицизмы.

В 1997 году был опубликован Новый словарь англицизмов (*Nuevo diccionario de anglicismos*), составленный Ф. Родригес Гонсалес и А. Лийо Буадес [10], который был переиздан в 2009 г. В предисловии к изданию авторы отмечают, что в первую очередь они ориентировались на широкую публику, а не только на этимологов и других ученых, вследствие чего основной костяк словаря составили очевидные по своей форме англицизмы («*patentes*»). Также в этот словарь были включены некоторые заимствования, которые носителями испанского языка уже не осознаются таковыми, некоторые примеры псевдоанглицизмов и экзотизмы. Каждая словарная статья помимо толкования слова содержит данные о его произношении, происхождении, некоторые грамматические показатели (род, число), стилистические комментарии об употреблении слова. Кроме того, приводится информация о частотности использования того или иного англицизма (то, что отличает данную работу от ей подобных), сфера его употребления, а также даются цитаты из различных источников, в которых фигурирует то или иное заимствование.

Jean [yin]

1. (o **jeans**) *m, vest* → blue jeans. OBSERV: Generalmente se utiliza el plural *jeans*.

[...]

En pocas palabras, el jean es indispensable. (*La Revista [de Información]*, 27-11-92, 11)

Los *jeans* son la prenda juvenil por excelencia [...]. (*El País*, 12-6-88, Domingo/7)

[...]

2. *adj, infrec* Referido a la prenda confeccionada con tela vaquera. SIN: *vaquero, tejano*. (→denim¹)

Camisa jean de Livi's. (*Elle*, abril 1992, 7)

ETIM: *jeans*, id. El término es abreviación de la expresión *jean fustian* “fustán de Génova”, formada a partir del inglés medio *Jene* (o *Gene*) “Génova”, de donde se importó el tejido. En inglés se emplea el plural *jeans* para referirse al pantalón y, a veces, al tejido, mientras que el singular *jean* sólo designa el tejido.

Из рассматриваемых нами иноязычных слов английского происхождения, обозначающих предметы одежды и аксессуаров, помимо занесенных в DRAE и Clave, в этом издании нам встретились следующие единицы: *bomber* «куртка бомбер», *flip-flop* «вьетнамки, шлепки», *t-shirt* «футболка», *trench* «плащ-тренч». При этом слово «*flip-flop*» рассматривается авторами словаря в значении «запоминающего устройства» (de gran aplicación como memoria electrónica), в то время как в женских журналах данный термин обозначает «вьетнамки, шлепки».

К сожалению, подобных заимствований, которые с регулярной периодичностью встречаются на страницах и на обложках модных изданий, и не имеют толкования ни в одном из испанских словарей, достаточно много. Из выбранных нами для исследования 30 терминов в словарях зафиксировано лишь 17. О значении таких англицизмов, как *outfit* «наряд, комплект одежды», *suit* «костюм, комплект одежды», *halter* «вид декольте с бретелями, завязывающимися на шее», *strapless* «вид декольте без бретелек», *peep toe* «модель туфель с открытым мысом», *clutch* «маленькая сумочка без ручки», *bag* «сумка» и словосочетаний с ними, например, *it bag* «знаковая модель сумки», *shopping bag* «сумка для покупок», *pant suit* «брючный костюм», читатель, не владеющий английским языком, может лишь догадываться. Таким образом, испаноговорящая женщина, приобретающая подобные глянцево-журналы, с большой долей вероятности будет вынуждена обращаться к англо-испанскому словарю, читая статью на своем родном языке. Например, в таких изданиях, как *InStyle* и *Elle* можно встретить следующие фразы: *Combínalas [gafas] con vestidos babydoll o boho, o con jeans y camisetas para looks más casual* (*InStyle* agosto 2014); *Haz la maleta con tres diseñadoras top y cuela en tu SHOPPING veraniego 'hits' a precios mini y 'must' playeros* (*Elle* julio 2015).

Зная о данной проблеме, на интернет-сайтах, посвященных моде, их создатели приводят краткий глоссарий английских слов и выражений, например:

Los *Peep toe* son un tipo de zapato con una abertura en la punta. Pueden ser tanto zapatos de tacón, como cuñas, bailarinas o incluso botines. (<http://www.enfemenino.com/tendencias/fashion-victim-diccionario-de-moda.html>)

Clutch: Hace referencia a la cartera de mano o “sobre”, que se está usando con mucha fuerza. (<http://www.cromos.com.co/articulo-aprenda-a-usar-el-lenguaje-de-la-moda>)

Jeggings: Una combinación de jeans y leggings. Son confeccionados con tela stretch. (<http://www.cromos.com.co/articulo-aprenda-a-usar-el-lenguaje-de-la-moda>)

Безусловно, подобная ситуация не осталась без внимания испанских лингвистов. В последние несколько десятилетий выходит много работ, посвященных проблеме чрезмерного влияния английского языка. В 2005 году Испанская королевская академия выпустила словарь «Общеиспанский словарь трудностей»

(Diccionario Panhispánico de dudas) (DPD) [7], призванный разъяснять сложности употребления слов. Также в нем даются некоторые рекомендации относительно использования заимствований: является ли данный термин оправданным или ему существует эквивалент в испанском языке, как следует его писать, произносить, как правильно образуется множественное число. Например, слово *blazer* «блэйзер» в электронной версии DPD сопровождается следующим комментарием:

blazer. → *bléiser.* Adaptación gráfica de la voz inglesa *blazer*, ‘chaqueta deportiva de tela’: «Una sofisticada mujer vestida toda de azul, bléiser, falda larga» (Vanguardia [Esp.] 2.11.95). Se escribe con tilde por ser voz llana acabada en consonante distinta de -n o -s. Su plural debe ser bléiseres. No es aceptable la forma *blazier*, que no tiene ninguna justificación etimológica. Se admite su uso en ambos géneros, pues si bien predomina el masculino, en ocasiones se contagia del género femenino del sustantivo *chaqueta*.

Кроме того, появляются так называемые Книги стиля (*Libros de estilo*), издаваемые редакциями газет *El País* и *ABC*, а также информационными агентствами *EFE* и *TVE*. Однако, несмотря на все усилия испанских ученых, журналисты предпочитают новизну и экзотичность звучания английского слова его испанскому синониму. Например, рекомендованное в DPD написание слова «*bléizer*» на страницах глянцевого журнала не встретилось нам ни разу, также как и форма множественного числа, образованная по правилам испанской грамматики.

Una revolución MILITAR con vocación minimalista convive en armonía con los irreductibles BLAZERS (...). (*Harper’s Bazaar* marzo 2013).

В модных изданиях наблюдается довольно частое употребление англицизма «*jeans*», в то время как в испанском языке существует абсолютный эквивалент данному термину «*vaqueros*» или «ненужное» заимствование «*clutch*», используемое наряду с его испанскими синонимами «*bolso de mano*» или «*cartera*».

Clutches, *carteras* sobre o bolsos de viaje lideran una colección que promete poner a Longchamp en el mapa de esas firmas (...) (*Harper’s Bazaar* marzo 2013).

Несмотря на огромное количество исследований, тема англо-американских заимствований не теряет актуальности. Новизна данной статьи заключается в том, что проблемы кодификации заимствований в испанских словарях рассматриваются на материале языка моды, который наиболее полно представлен на страницах глянцевого журнала для женщин, в нашем случае испанских. Как говорилось выше, для данного исследования были выбраны 30 только самых распространенных заимствований, из которых в академических словарях и словарях узуса представлены лишь те, которые были заимствованы в середине прошлого столетия. Более поздние англицизмы испанские лексикографы не принимают во внимание, в то время как ни один — мы подчеркиваем, ни один — выпуск глянцевого издания для женщин не обходится без многократного их употребления.

Испанские журналисты, в свою очередь, не стремятся прислушиваться к голосам ученых-лингвистов, и предпочитают модные сегодня англицизмы, даже не задумываясь о правильности или необходимости их употребления. Также мало они заботятся и о читательницах, которые далеко не всегда могут оценить «лингвистические изыски» современных авторов. Очевидным становится тот факт, что

даже самые современные испанские словари, как академические, словари узуса, так и различные «книги стиля» оказываются бесполезными для целевой аудитории подобных изданий, а на помощь им приходят постоянно обновляемые и пополняемые глоссарии, которые можно найти на различных сайтах, посвященных моде.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Alcoba S.* Discreción y uso. Anglicismos, DRAE y lengua periodística. *Lingua Americana*. № 19. 2006. Págs. 88—110.
- [2] *Alfaro Ricardo J.* Diccionario de anglicismos. Madrid: Gredos, 1970.
- [3] *Alzugaray Aguirre J.J.* Diccionario de extranjerismos. Madrid: Dossat, 1985.
- [4] Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española. Madrid: Gredos, 2002.
- [5] Diccionario de la Real Academia Española 23ª edición. URL: <http://www.rae.es/> (accessed 10 January 2016).
- [6] Diccionario de uso del español actual Clave. URL: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php/> (accessed 10 January 2016).
- [7] Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia Española 1ª edición. URL: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd/> (accessed 10 January 2016).
- [8] *Fernández García F.* Anglicismos en el español (1891—1936). Oviedo: Gráficas LUX, 1972. 303 p.
- [9] *Lorenzo Criado Emilio.* Anglicismos hispánicos. Madrid: Gredos, 1996. 710 p.
- [10] *Rodríguez González F.* Lillo Buades, A. Nuevo diccionario de anglicismos. Madrid: Gredos, 1997.

SPANISH LEXICOGRAPHICAL TRADITIONS OF CODIFICATION OF ANGLICISMS AND MEDIA TEXTS ABOUT FASHION

N.A. Kuznetsova

The Chair of Roman Languages
The Faculty of Foreign Languages and Foreign Military Information
Military University of the Ministry of Defense of Russia
Volochaevskaya str., 3, Moscow, Russia, 111033

The following article is the research of the trends in anglicism codifications used in glossy editions and various spanish dictionaries («DRAE», «Clave», «Diccionario de Anglicismos», «DPD»). The paper analyses the usage of borrowings in female magazines according to the rules prescribed by dictionaries.

Key words: anglicisms, language of fashion, Spanish lexicography, dictionary of the Royal Academy, Spanish Dictionary of usage, Dictionary of Anglicisms, Dictionary of Spanish Difficulties

ПРИРОДОМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ В ДИСКУРСЕ ИНВАЛИДНОСТИ РОССИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ

И.А. Курбанов, С.Г. Носкова

Кафедра методики преподавания английского языка и переводоведения
Сургутский государственный университет ХМАО-Югры
ул. Ленина, 1, Сургут, Россия, 628400

В исследованиях современного социально-политического дискурса новым, малоизученным и актуальным направлением является анализ концептуальных метафор, моделирующих образ человека с ограниченными возможностями. Мы придерживаемся классификации метафорических моделей, представленной А.П. Чудиновым, которая строится на определении состава понятийных сфер, способных служить источником или мишенью для метафорической экспансии. В данном случае ученым были выделены следующие разряды метафор: антропоморфные, природоморфные, социоморфные и артефактные. Названные выше разряды можно схематично представить следующим образом: «Человек как центр мироздания», «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и результаты его труда». В основе каждой понятийной сферы лежит концептуализация человеком себя и мира в процессе когнитивной деятельности. Данная статья посвящена когнитивно-дискурсивному, контекстуальному анализу природоморфной метафорической модели «инвалидность — это мир живой и неживой природы» в сопоставительном аспекте (на примере медиадискурса России и США). В ходе анализа было выявлено, что природоморфная метафора обладает огромным эмоциональным потенциалом для описания состояния человека с ограниченными возможностями. В российских СМИ прослеживается допущение дискриминации — идеи аблеизма, что свидетельствует о недостаточном внимании российского общества по сравнению с американским в понимании и восприятии проблем инвалидности.

Ключевые слова: метафорическая модель, природоморфная метафора, инвалидность, дискурс инвалидности

Природоморфные метафоры обладают огромным эмоциональным потенциалом в дискурсе инвалидности. Авторы СМИ активно используют эти метафоры с целью создать определенное отношение читателя к проблемам людей с ограниченными возможностями.

Мы согласны с мыслью А.П. Чудинова о том, что живая и неживая природа издавна служит человеку своего рода моделью, в соответствии с которой он представляет социальную, политическую реальность, создавая таким образом языковую картину политического и социального мира [1].

В ходе исследования нами были выделены следующие природоморфные сферы-источники метафорической экспансии в сферу-мишень «инвалидность (disability) — это мир живой и неживой природы».

Для характеристики состояния человека с ограниченными возможностями в дискурсе российских СМИ активно используются понятия мира растений, который составляет отдельный фрейм. Метафора «человек-растение (people are plants)» относится к числу базисных метафор [2]. В дискурсе инвалидности данная метафора служит для того, чтобы показать, насколько трагична жизнь человека,

страдающего тем или иным заболеванием. Но при этом мы также отмечаем негативную коннотацию по отношению к инвалиду, что свидетельствует об его исключенности в социальную жизнь общества.

Родные от сына-«овоща» отказались [7].

«Особенные дети» растут в семьях, как *тепличные растения* [4].

Убеждали: девочка никогда не будет ходить и вообще вырастет «*овощем*» [9].

В данных примерах мы видим использование фитоморфной метафоры для обозначения человека, страдающего серьезным заболеванием, где его кодируют уже не живым организмом, а растением.

Следующим составляющим фреймом сферы-источника «природа» является фрейм «мир живой природы», который представлен в дискурсе инвалидности слотом «мир животных». В российских СМИ для характеристики инвалидности он также несет негативную коннотацию.

— Наша няня опытный специалист, но любой человек растеряется, когда на него смотрят как на *муравья*, как на ничтожество [9].

Здесь использование зооморфной метафоры «муравей» подчеркивает уязвимость положения человека с ограниченными возможностями и острую необходимость понять и принять его проблемы. Ведь условия, в которых живут люди с ограниченными возможностями, — это в первую очередь человеческие взаимоотношения. Готовность помочь и готовность принять помощь.

В российских СМИ очень часто рассматривается положение инвалида в обществе, где его не воспринимают как самостоятельного, полноценного и равноправного члена коллектива; в результате такого отношения он становится изгоем.

... заставляют человека взглянуть на свою проблему со здоровьем их глазами. Он опускает руки, не борется с недугом, а просто плывет по течению, как *простейшее, переставая быть, собственно, человеком*. Оказавшись в инвалидном кресле, многие спиваются. ...рано или поздно вы получите «урода» с повадками, лишь отдаленно напоминающими человеческие капризы, потакая которым, близкие лишь усугубляют процессы деградации личности [8].

Мы видим яркий пример дискриминации при использовании метафоры «не-человек» “subhuman”.

На сестру глазели как на *что-то отвратительное, ужасное*, показывали пальцем: «Что это она такая у вас большая, а ходить не умеет?!» Мне было больно и обидно. И я как могла защищала Оксану. Мы везде были *нежеланными* — гостями, соседями, друзьями... Но все равно я тогда чувствовала себя *изгоем* [9].

Во всех этих примерах инвалидность не признается как полноправный способ жить и представляется как ущербность, которую либо необходимо преодолеть, либо смириться со своей участью. Таким образом, данные метафорические модели сферы источника «мир живой природы» в сферу-мишень «инвалидность disability» соответствуют идеологии дискриминации людей по признаку инвалидности — идеологии аблеизма.

Следующая природоморфная метафора — «мир неживой природы» представлена как в российских, так и в американских СМИ. Нами был выделен наиболее продуктивный фрейм «космос», который выражен слотами: «планеты», «солнце», «звезды», «инопланетяне», «вселенная».

“It’s doctor-speak for “We have no *earthly* idea what’s wrong with your child”. I often find myself grasping for *otherworldly* metaphors to explain our experience. Imagine *E.T.* came to your house but never figured out how to phone home. No *spaceship*. No tearful departure. Just you, the other humans in the house, and *E.T.* He can’t really communicate, so domestic dramas take place through wild gestures and improvised sign language. We are not of his world”, Alysia and I tell ourselves. “And he is not of ours. The best we can do is help our *alien child* negotiate the baffling *planet* on which he’s found himself” [12].

Так говорят доктора: «У нас нет *земного* объяснения проблем вашего ребенка». Я часто пытаюсь найти *вселенские* метафоры, чтобы охарактеризовать наш опыт. Представьте, что *пришелец из космоса* оказался в вашем доме, но не знает, как позвонить вам. У него нет *космического корабля*. Вас не ждут слезы расставания. Только вы, другие люди в вашем доме и этот *инопланетянин*. Он не может общаться, поэтому домашние сцены разыгрываются при помощи жестов и импровизированного языка. Мы не принадлежим его миру, а он не из нашего мира. Самое лучшее, что мы можем сделать — это помочь нашему *инопланетному ребенку* сообщаться с непонятным для него миром, в котором он оказался заперт (перевод выполнен авторами статьи).

Здесь реализуется изобразительная (характеризующая) функция метафоры, которая помогает сделать сообщение более образным, ярким, наглядным, эстетически значимым. Автор мастерски описывает проблемы аутистов, которые не приспособлены к миру людей, так как они из другого мира: они не могут высказать свои желания, оказываются запертыми в своем теле, доме. Любой выход в общество — это неизбежные страдания для них и их родных. Очень наглядно инопланетная метафора объясняет поведение этих людей. Здесь также прослеживается позитивный настрой, так как если общество поймет и поможет, а не отвергнет их, дети-аутисты смогут адаптироваться к жизни. Кроме того, данная метафора вызывает у нас приятные ассоциации с одноименным фильмом.

«*Звездный мальчик*». 13-летнему Саше Гаврилову удалось достучаться до *небес*

«Это *космонавт* Лончаков. Я хочу поговорить с Сашей». «У меня внутри все сжалось, — вспоминает Саша. — Я чуть не задохнулся от эмоций: *мне позвонили из космоса, настоящий космонавт*. Боялся только, чтобы это не было розыгрышем. Я никак не мог осознать, что дядя Юра *звонит оттуда...*»

Однажды ему *приснилось, что он летит на Марс*. Когда проснулся — улыбнулся, вспомнил примету: если летаешь во сне, значит, выздоравливаешь. И он действительно выздоравливал. *Прямо-таки космическими* темпами. «Лучше бывает редко», — говорили о нем врачи. История Саши стала для Юры подспорьем. Она, я думаю, даже помогла ему — *связала еще одной ниточкой с Землей*. Там, в *космосе*, Сашу услышали. И в первый же после получения письма сеанс связи с *Землей* космонавт набрал телефон мальчика, который мужественно боролся за жизнь. И верил, что *Вселенная* отзовется на его крик о помощи [10].

В данном примере мы видим, что ребенок-инвалид готов бороться за жизнь, ведь сама Вселенная и Космос своими зрительными образами приходят ему на помощь.

Таким образом, мы отмечаем, что природоморфная метафора является достаточно продуктивной для описания состояния человека с ограниченными возможностями. В ходе проведенного нами дискурсивно-когнитивного и сопоставительного анализа природоморфных моделей в национальном дискурсе инвалидности России и США, мы можем согласиться с некоторыми авторами, в частности с А.А. Рябовой, и сделать вывод о том, что прослеживается недостаточность внимания российского общества по сравнению с американским в понимании и восприятии проблем инвалидности: неготовности воспринимать людей с особенностями развития и признавать их право на обычную жизнь, что подтверждается эпизодическом допущении дискриминационной лексики в отношении инвалидов в некоторых российских статьях СМИ. Природоморфные метафоры с отрицательной коннотацией практически исключены из американского дискурса инвалидности. Раскрытие метафоры живой природы свидетельствует о недостаточном просветительском движении к решению проблем инвалидов в России: «Вот как только общество начнет жить в этой системе, как только я начну принимать решения в пользу того, кто слаб, сразу же все встанет на свои места» [5].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М., 2006.
- [2] Lakoff G., Turner M. More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago, 1989. P. 6.
- [3] Бледанс Э. Как растить особенного ребенка // Звездный блог. 2014. 2 сентября. URL: <http://blog.7ya.ru/fulltext/Blogs/973018/>
- [4] Бруштейн И. Взяться за копые. Спорт для инвалидов // АиФ. 2014. 25 сентября. URL: <http://www.aif.ru/health/life/1346802>
- [5] Джисоева З. Выпала роль Как выходят на сцену те, кому живется непросто // Lenta.ru. 2015. 6 апреля. URL: <http://lenta.ru/articles/2015/04/06/teatr/>
- [6] Колтышева С.Я. Природоморфная метафора в американском шоу-дискурсе // Язык и культура: сб. научных статей. Вып. / Урал. гос. тех. ун-т; Отв.ред. Бабенко Л.Г. Екатеринбург, 2008. С. 55—60.
- [7] Котельникова А. Мужчина, женщина и Рыжий. Хромой пес помогает в беде // АиФ. 2013. 9 октября. URL: <http://www.aif.ru/society/people/943267>
- [8] Котельникова А. Инвалид инвалиду рознь. Одни выигрывают Паралимпиады, а другие спиваются // АиФ. 2014. 10 октября. URL: http://www.aif.ru/society/people/invalid_invalidu_rozn_odni_vyigryvayut_paralimpiady_a_drugie_spivayutsya
- [9] Обельченко М. Наталья Водянова: «Я снова, как в детстве, почувствовала себя изгоем» // Караван историй. 2015. 26 августа. URL: <http://7days.ru/stars/privatelife/natalya-vodyanova-ya-snova-kak-v-detstve-pochuvstvovala-sebya-izgoem/6.htm>
- [10] Позднякова М. «Звёздный мальчик». 13-летнему Саше Гаврилову удалось достучаться до небес // АиФ. 2011. 6 апреля. URL: <http://www.aif.ru/society/people/24582>
- [11] Рябова А.А. Дискурс российских общественно-политических изданий по тематике инвалидности // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. 2011. № 4. С. 127—143.
- [12] Howe J. Paying For My Special-Needs Child // Time. 2014. June 24. URL: <http://time.com/money/2793944/paying-for-my-special-needs-child/>

NATURAL METAPHORS FOR MODELLING THE IMAGE OF A PERSON WITH DISABILITY IN RUSSIAN AND AMERICAN MASS MEDIA DISCOURSE

I.A. Kurbanov, S.G. Noskova

The Chair of Teaching English and Interpreting Methodology
BU VO Surgut State University KhMAO-Ugra
Lenina str., 1, Surgut, Russia, 628400

There isn't an aspect of social policy or experience that is not deeply caught up in disability issues. Disability is one of the great issues, like race, class and gender. In the studies of the contemporary social and political discourse there is a new, little known and topical direction, it is the analysis of conceptual metaphors modelling the image of a person with disability. The article deals at length with the cognitive, discursive and contextual analysis of the metaphoric model "DISABILITY IS NATURE" within the comparative aspect (based on the examples of Russian and American mass media discourse). In the analysis the natural metaphor has proved to possess a huge emotional potential for describing problems of people with disabilities. Russian Mass Media admit discriminatory ideas of ableism to such an extent that it shows little attention and misunderstanding of disability issues in Russian society in comparison with the American one.

Key words: metaphoric model, natural metaphor, disability, disability discourse

REFERENCES

- [1] Chudinov A.P. Politicheskaya linstica [Political linguistics]: uchebnoe posobie [Student book]. M., 2006. P. 119.
- [2] Lakoff G., Turner M. More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago, 1989. P. 6.
- [3] Blyodans E. Kak rastit osobennogo rebenka [How to raise a special need kid]. Zvezdnyi blog [Celebrity blog]. 2014. 2 September. Available at: <http://blog.7ya.ru/fulltext/Blogs/973018/>
- [4] Brushtein I. Vzyatsya za kopie. Sport dlya invalidov [Take a spear. Sports for the disabled] // AiF [Arguments & facts]. 2014. 25 September. Available at: <http://www.aif.ru/health/life/1346802>
- [5] Gioeva Z. Vipala rol. Kak vyhodyat na stsenu te, komu zhivetsya neprosto [You get a part. How to get to stage for those who have hardships] // Lenta.ru. 2015. 6 April. Available at: <http://lenta.ru/articles/2015/04/06/teatr/>
- [6] Koltysheva S.Ya. Prirodomorfnaya metaphora v americansom show-discurse [Natural metaphor in American show discourse]. Yazyk i kultura [Language and culture]: Sbornik nauchnykh statei [Collected scientific articles]. Issued. / Uralskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet [Ural state technical university]; Chief editor. Babenko L.G. Ekaterinburg, 2008. Pp. 55—60.
- [7] Kotelnikova A. Muzhchina, zhenschina i Ryzhii. Khromoy pes pomogaet v bede [Man, woman and Ryzhii. Lame dog helps in need]. AiF [Arguments & facts]. 2013. 9 October. Available at: <http://www.aif.ru/society/people/943267>
- [8] Kotelnikova A. Invalid invalid rozn. Odni vyigryvayut Paralimpiady, a drugie spivayutsya [Disabled are all different. Some win palimpics while others get drunk]. AiF [Arguments & facts]. 2014. 10 October. Available at: http://www.aif.ru/society/people/invalid_invalidu_rozn_odni_vyigryvayut_paralimpiady_a_drugie_spivayutsya
- [9] Obelchenko M. Natalya Vodyanova: «Ya snova, kak v detstve, pochuvstvovala sebya izgoem» [Natalya Vodyanova: I felt an outcast as I used to be when a child]. Karavan istorii [Caravan of stories]. 2015. 26 August. Available at: <http://7days.ru/stars/privatelife/natalya-vodyanova-ya-snova-kak-v-detstve-pochuvstvovala-sebya-izgoem/6.htm>

- [10] Pozdnyakova M. “Zvezdnyi malchic”. 13-letnemu Sashe Gavrilovu udalos dostuchatsya do nebes [“Starboy”. 13-year-old managed to knock at heaven]. AiF [Arguments & facts]. 6 April. Available at: <http://www.aif.ru/society/people/24582>
- [11] Ryabova A.A. Diskurs rossiiskikh obschestvenno-politicheskikh izdaniy po tematike invalidnosti [Russian social & political mass media discourse on disability issues]. Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow state university bulletin]. Series. 10, Zhurnalistica [Journalism]. 2011. № 4. Pp. 127—143.
- [12] Howe J. Paying For My Special-Needs Child. Time. 2014. June 24. Available at: <http://time.com/money/2793944/paying-for-my-special-needs-child/>

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В КОСТА-РИКАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С.А. Никифорова

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

В статье проводится анализ использования стилистически окрашенных лексических и фразеологических единиц в коста-риканском и испанском национальном варианте испанского языка в качестве одного из наиболее распространенных способов интенсифицирования разговорной речи. Затрагивается вопрос ключевых слов, свойственных коста-риканской языковой картине мира, которые также могут быть использованы для придания высказыванию экспрессивности. Предлагаемая методика анализа лексических единиц позволяет структурировать испанский экспрессивный лексико-фразеологический материал для его последующего использования при составлении иноязычно-испанских словарей.

Ключевые слова: фразеологизмы, стилистически окрашенные лексемы, интенсификация речи, межкультурное общение, словари фразеологизмов, ключевые слова, национальная языковая картина мира

В данной статье предпринята попытка выделить и проанализировать отдельные способы выражения экспрессии в разговорной речи жителей Коста-Рики в сравнении с разговорной речью испанцев. Для этого было проанализировано около 500 коста-риканских и испанских лексических единиц (ЛЕ) и фразеологических единиц (ФЕ). В качестве источников были использованы разнообразные словари, художественная литература (в первую очередь сборник народных сказок «Сказки моей тетушки Панчиты» в пересказе Кармен Лиры [4]), статьи из современной прессы, посты носителей испанского языка на различных форумах в Интернете [5—17], информация, полученная от носителей испанского языка при непосредственном общении.

Анализ языкового материала и данные лингвистического эксперимента позволяют говорить о следующих параметрах выражения экспрессии коста-риканцами.

Широкое использование наречия “*bien*” в значении «очень». В Испании такое использование считается архаичным, звучит слегка высокопарно, немного провинциально, по оценке испанских информантов. В сочетании с коста-риканизмами, образованными с помощью традиционно испанского элемента, приведенные ниже примеры приобретают местный колорит:

Quería casarla con un hombre *bien* rico [4. С. 83]. — Она хотела выдать дочку за очень богатого человека.

Далее по тексту становится ясно, что речь идет не о «довольно» богатом, а именно об «очень» богатом, так как мать отвергает ухаживание зажиточных женихов.

Madre e hija *bien alicoreadas*, se situaron a la ventana [4. С. 83]. — Хорошенько нарядившись, мать и дочь уселись у окна.

В Испании в данном случае было бы правильным использовать прилагательное “bastante” или наречие “muy”: bastante/ muy rica bastante arreglada...

Использование местоимения “que” в начале фразы с целью привлечь внимание слушателя:

Que Uvieta, que manda a decir Nuestro Señor que dejés apearse a la Muerte del palo de uva... [4. С. 27] — *Слушай*, Увиета, Господь Наш просит передать тебе, чтобы ты позволил Смерти спуститься с виноградной лозы.

В Испании вместо местоимения “que” следовало бы употребить вводное слово “escucha” или “oye”.

По классификации Н.Г. Мед, «словосочетания с семантическими дериватами-образами множества» или, добавим мы, объема, «стимулирующими оценку, строятся по модели S1 + de + S2, где S1 — образ множества» или объема, а «S2 — квалифицируемое существительное» [2. С. 149]. Это утверждение оказывается справедливым по отношению к разговорно-обиходной речи коста-риканцев.

Una marimba de chiquillos с. 86 — Куча детишек.

Un bocado de comida. — Немного еды [10. С. 6].

Распространенная формула во всем испаноязычном мире S1 + de + S2 получает местное переосмысление через использование в первом случае названия национального инструмента «маримбы» (разновидность ксилофона) в значении образа множества и слова “bocado” — кусочек, в значении «немного» в отношении еды.

В пиренейском национальном варианте испанского языка в этом случае было бы правильным использовать один из следующих вариантов: una barbaridad/ monstruosidad/ plaga de/ nube/ legión/ burrada/ un montón/ mogollón/ batallón/ ejército/ puñado de и т.п. в первом случае и un pedacito/ un cachito/ un trocito и т.п. во втором.

Широчайшее использование суффиксов и префиксов: суффикса -ísimo для образования превосходной степени.

Toda la familia estaba agradecidísima [4. С. 87].

Se puso más loco que la mismísima locura [4. С. 87].

В пиренейском национальном варианте испанского языка было бы правильнее употребить формулу muy + adjetiv, например: estaba muy agradecida. Или использовать какой-либо фразеологизм, например: la familia le estaba eternamente agradecida.

Среди уменьшительно-ласкательных суффиксов при этом в Коста-Рике особое место занимает суффикс -ico. (Данный суффикс так распространен в речи местных

жителей, что неформальным прозвищем костариканцев является слово “los ticos”, а неформальным названием страны — La Tiquicia, что указывает, на то, что многие из современных костариканцев вероятно вышли из Арагона — района, в котором данный суффикс и в наше время имеет широчайшее распространение.) Уменьшительно-ласкательные суффиксы используются в разных целях, например:

1) для усиления качества: подчеркивания образа «целого» в значении «весь» или указания на время («немедленно»):

Dice Nuestro Señor que por vida tuyita, dejés apearse a la Muerte del palo de uvas [4. С. 27]. — Ради всей твоей жизнью просит Господь Наш, чтобы ты позволил Смерти слезть с виноградной лозы.

Любопытно, что суффикс используется с притяжательным местоимением, что в принципе невозможно в норме испанского языка.

¡Sí, sé!, gritaba el hombre, y ahoritica mismo te los devuelvo, pero ve que ese garrote no me pegue más [4. С. 38]. — Да, я знаю! — кричал он, — и прям сейчас, немедленно тебе их верну, но вели дубинке больше меня не бить!

В Испании было бы правильно сказать “ahora mismo; ya”. И даже если использовать слово ahoritica, которое вследствие межкультурного проникновения начинает изредка проскальзывать в речи испанцев, то дополнительный к -itica суффикс -ica — является определенным указателем на речь жителя Коста-Рики, использующего сразу два суффикса для интенсификации значения слова: перестань меня бить сейчас же, немедленно!

2) для добавления семы «немного, слегка; вполне»:

A la Muerte le entró vergüencilla [4. С. 28]. — Смерть слегка застыдилась.

В Испании правильно было бы сказать “algo de vergüenza”.

El hotel estaba bonitillo y me gustó [8]. — Отель вполне себе ничего, и мне понравился.

3) для более уважительного, вежливого обращения:

Tatica Dios. — Батюшка-Бог (традиционное название бога в костариканском фольклоре и разговорной речи).

¿y eso qué anda haciendo comadrita? [4. С. 26] — А что это ты, кумушка, тут делаешь?

4) для добавления семы «миленький»:

Vengan estos peces ya compusticos en salsa a mi saco [4. С. 25]. — Пусть рыбки уже готовенькие в соусе окажутся в моем мешке.

Частично устарел префикс requete-, выражающий высшую степень качества, но в испанском языке Испании он остался в употреблении практически в единственном слове “requetebien” — хорошо-прехорошо.

Estos deditos tan requeteflacos [5]. — Эти тонюсенькие пальчики.

Requetesabroso [9; 10; 12]. — вкусно-превкусно.

В современном языке Испании заменяется на “muuy sabroso, mega sabroso”.

Очень популярный в Мезоамерике (в меньшей степени в Коста-Рике) увеличительный суффикс -azo:

Después de un gustazo un trancazo [11]. — Хорошенького понемножку или Не все коту масленица.

В поговорке используется мало употребительный в Испании суффикс, сама поговорка в Испании неизвестна, обычно заменяется на «Una de cal y otra de arena».

Широкое использование национально-специфичных сравнений. Этот способ интенсифицировать высказывание широко используется во всех национальных вариантах испанского языка, однако в каждой стране популярны свои собственные сравнения и ассоциации. Перечисляемые нами ниже примеры из коста-риканской разговорной речи хотя и прекрасно понимаются испанцами, в речи последних не используются и иногда вызывают неожиданные ассоциации. Тем не менее сравнения, если они состоят из традиционно испанских слов, используемых всеми испаноговорящими, обычно только обогащают речь говорящего, привносят в нее компонент неожиданности и юмористический эффект, которые еще более интенсифицируют высказывание, способствуя процессу коммуникации, ее успешности.

Caballo negro, más negro que un pecado mortal [4. С. 83]. — Конь черный как смертный грех.

В Испании сравнение «как смертный грех» обычно интенсифицирует не цвет, а качество — «страшный, некрасивый как смертный грех».

La piel tan negra como si le hubieran cortado en una noche de octubre [4. С. 84]. — Такая черная шкура (у коня), как будто ее вырезали из октябрьской ночи.

В Испании самые темные месяцы — ноябрь и декабрь, однако в данном случае мы сталкиваемся с коста-риканскими природными реалиями.

Sólo Dios sabe como anda el frijol [4. С. 86]. — Один бог знает, как там на самом деле.

Имеет место сравнение состояния дел с традиционным блюдом из бобов, которое едят в каждом коста-риканском доме ежедневно и которое ассоциируется со словом «жизнь». К тому же само слово “frijol”, используемое во всей испаноязычной Америке вместо более распространенных в Испании “haba, judía, alubia”, придает выражению местный колорит, а значит еще больше его интенсифицирует.

Bruja más mala que el mismo Patas [4. С. 92]. — Ведьма, более злая, чем сам Черт.

Слово “patas” не используется в Испании для обозначения черта, хотя может быть понято испанцами благодаря прозрачной этимологии — «с копытами».

Más brava que un Solimán [4. С. 92]. — Сердитая как Сулейман.

Забытое в Испании сравнение сердитого человека с султаном Сулейманом, прославившимся своими военными победами в Испании, а вовсе не в Коста-Рике, тем не менее прекрасно сохранилось в последней и было забыто в первой.

Al oírlo los demonios se pusieron como si les mentaran la mama [4. С. 29]. — Для чертей это было все равно, что услышать проклятья для обычных людей.

Хотя это сравнение используется в Испании, оно известно в форме como si les mentaran la madre. Однако слово “madre” почти табуировано во всей Мезоамерике из-за ассоциаций с отсылками к матерным выражениям. “Madre” повсеместно заменяется на “mamá” и даже “mama”, как это распространено в Центральной Америке.

Интенсификация часто проявляется в испанском языке Коста-Рики через повторение одного и того же слова два раза или перечислении однородных членов. Часто эти слова при этом рифмуются:

Regalos van y regalos vienen. — И вот подарки текут рекой.

Y recados van y recados vienen. — И вот поручения даются одно за другим.

Y diciendo y haciendo. — Сказано — сделано.

Anda y anda, anda y anda. — Шли они, шли.

Ten que ten. — Хочешь — не хочешь...

Le preguntó en qué andenes andaba. — Его спросили, где он ходил-бродил [7; 10; 14].

¿Para dónde? Pues para el infierno, pero es ya, con el ya [4. С. 29]. — Куда? Да в ад, при этом немедленно!

Использование междометий. Проанализированный нами список междометий, характерных для разговорной речи коста-риканцев, включает в себя следующие слова.

¡Idiay! (также известно в орфографии *idiai* и в фонетическом варианте *diay*) — возможно, самое распространенное слово в Коста-Рике, примерный аналог всем известному аргентинскому “¡Che!”. Употребляется в качестве приветствия, привлечения внимания, выражение широкой гаммы чувств: удивления, недоверия, разочарования и т.п. В Испании неизвестно.

— ¿Idiai, Uvieta, todavía andás pajareando?

— ¿Idiai, qué quieres que haga? [4. С. 29]

— Привет, Увиета! (или «о, это ты!») все еще бездельничаешь?

— Привет, что же мне делать!

“diay, no sé la respuesta profesor” — Эхм... я не знаю ответа, учитель [10].

Toda aquella gente acostumbrada a arroz, frijoles y bebida, no se atrevía a tocar los ricos manjares. Juan les dijo: “¡Idiay, viejos, aturrúcenle, que ahora es tiempo!” [4. С. 41] Все эти люди, привыкшие к рису, бобам и выпивке, не осмеливались дотронуться до вкусных яств. Хуан сказал им: «Эй, старики! Налетайте, самое время!»

“¡Pura vida!” типично коста-риканское фразеологизированное восклицание, которое может использоваться в различных ситуациях: к качестве междометия «Эй!», приветствия «Привет!», прощания «Пока!»), а также в практически любой ситуации, требующей эмоциональной оценки.

Восклицание “¡Pura vida!” отражает в полной мере коста-риканский взгляд на мир: внешне позитивный, слегка конформистский, его употребляют и когда все хорошо, и когда все плохо:

— ¿Cómo estás?--¡Pura vida! ¿Y vos? — Как дела? Нормально, а ты? [6; 7; 9—17].

Juan: Bueno, Pedro te dejo porque debo irme.

Pedro: Pura vida Juan, cuídese.

Juan: Pura vida, chao.

Хуан: Ладно, Педро, я пошел, мне пора уже.

Педро: Пока, Хуан, счастливо тебе.

Хуан: Пока, до свидания [10].

Словосочетание помимо употребления в качестве междометия может использоваться как прилагательное для характеристики человека: *este hombre es muy pura vida* означает, что речь идет об очень хорошем человеке.

Междометие “**¡upe!**” довольно распространено в значении «опа, а вот и я!», «ку-ку!». В Испании неизвестно.

Чистые звукоподражательные междометия в Коста-Рике тоже отличаются от пиренейских:

“**¡chupulún!**” — плюх! (звук по воде) В Испании “**glup**” или “**blup**”

“**¡tun, tun, tun!**” — тук-тук-тук! (стук в дверь) В Испании “**tac, tac**” или “**toc, toc**”

“**¡che!**” — эй! (в больше или меньшей степени распространено во всей испаноязычной Америке)

¡Che!, no se asome, viejo, porque entonces no resulta... [4. С. 47] — Эй, не высовывайся, старик, или ничего не получится...

В Коста-Рике “**¡che!**” еще и употребляется в значении «фу!» (отвержение):

A nadie hay que decirle **¡che!** en esta vida [4. С. 33]. — Никого нельзя отвергать в этой жизни (говорить «фу»).

Широко употребляется междометие “**¡caray!**” чаще в значении сожаления «эх!» или удивления «ух ты!»:

No le quedó más remedio que darle el último bollo — **¡Qué caray!** [4. С. 23] — Ничего ему не оставалось, как отдать последнюю булочку. — Эх, вот незадача!

Наблюдается широкое использование выражений и восклицаний, связанных с религиозной тематикой. Все перечисленные ниже восклицания известны и в Испании, однако в настоящее время вследствие того, что испанское общество становится всё более светским, а темы церкви и религии занимают более ограниченное место, выражения, связанные с религиозной тематикой, исчезают из разговорной речи. Помимо стандартного “**¡Dios mío!**” испанцы почти не прибегают к такого рода восклицаниям, воспринимая их широкое использование в речи как устаревшее.

Перечислим выражения и восклицания, связанные с религией, которые широко используются в Коста-Рике:

¡el Señor me dé paciencia! — Дай бог мне терпения!

Que Dios te ayude. — Помоги тебе бог.

La vieja quedó con el credo en la boca [4. С. 85]. — У старушки «Верую» застряло в глотке.

Sólo Dios sabe como anda el frijol [4. С. 86]. — Один бог знает, как там обстоят дела.

Por amor de Dios. — Ради любви к богу.

¡Ave María (Purísima)! — (Радуйся), Пресвятая Богородица!

¿Qué hace Dios de esa vida? — Как дела? (Дословно: что бог делает с нами в этой жизни?)

¡María Santísima! ¿qué es eso? — Пресвятая Богородица, что это такое?!

eso va contra la Ley de Dios. — Это идет против божьих законов [4—9; 11—17].

Изменение структуры ФЕ или ЛЕ, их семантическое переосмысление. В случае с фразеологизмами такие трансформации устойчивых выражений бывают очень выразительными: нарушается изначально нерушимое — устойчивая структура фразеологизма, что немедленно вызывает эффект усиления:

¡Que coma rayos, que coma centellas ese lloretas! [4. С. 97, 98] — Пусть он подавится громом, пусть он подавится молниями, этот плакса!

— здесь разбивается устойчивое выражение “Echar rayos y centellas”.

Bueno, comadrита, pase adelante y se sienta mientras voy a doblar los petates [4. С. 26]. — Хорошо, кумушка, проходи в дом и садись, пока я буду собирать пожитки.

Использование устойчивого выражения “doblar los petates” — собраться на тот свет (дословно «сложить коврики») в прямом смысле при обращении к Смерти, вызывает сильный юмористический эффект.

Pareja no prevenida vale por tres.

Известная поговорка “Nombre no prevenido vale por dos” [6] — «Предусмотрительный человек стоит двоих» при изменении числительного «два» на «три» приобретает совершенно другой смысл — “Pareja no prevenida vale por tres” — «Непредусмотрительная пара стоит троих». Речь идет о неиспользовании противозачаточных средств, которое может быть чревато рождением ребёнка — третьего.

Также можно перечислить несколько ФЕ и ЛЕ, в которых трансформация касается слогов. Обычно речь идёт о созвучии со словами, не имеющими никакого отношения к первоначальным, что приводит к юмористическому эффекту и интенсификации высказывания:

“Hasta los vidrios”. — До свидания (дословно «до стекол») звуковая ассоциация с “Hasta la vista”.

“Ahí los vidrios”. — Я вас вижу (дословно «там — стекла») звуковая ассоциация с “Ahí los veo”

“Al verris”. — Наоборот. Звуковая ассоциация “Al revés”.

“Estar furris”. — Быть страшным, некрасивым — “Estar feo”.

“¡Qué frijol!” — Как холодно! — “Qué frío” [6; 10].

Использование поговорок также типично для речи коста-риканцев.

Коста-риканский национальный вариант испанского языка богат национально окрашенными пословицами и поговорками. Многие из них используются и в

Испании, но уже не с такой частотой. Другие в Испании полностью оказались забытыми:

Bueno es el culantro pero no tanto [4. С. 25]. — Хорошенького понемножку (дословно: «хорош кориандр, да не в таком объеме»).

Después de un gustazo un trancazo [4. С. 26]. — Хорошенького понемножку (дословно: «после удовольствия — удар палкой»).

No se le vaya a volver la venada careta a Nuestro Señor [4. С. 26; 5; 7]. — Неужели все выйдет не так, как ожидаешь? (дословно: господь подбросит ему неожиданность?)

Наконец, остановимся на ключевых словах, которые также могут быть использованы для придания высказыванию экспрессивности.

Опираясь на понятия, свойственные коста-риканской языковой культуре, мы выделили ряд таких слов в коста-риканском национальном варианте испанского языка. В составленной нами таблице ключевое слово дается на русском языке (отталкиваясь от универсальных элементарных смыслов А. Вежбицкой), одновременно ему находится ряд синонимов и связанных с ним фразеологизмов на испанском языке. «Иными словами, наша задача состоит в интегральном описании лексики и менталитета через воссоздание языковой картины мира» [3. С. 8] интересующего нас культурного пространства. Данная методика анализа ЛЕ позволяет упростить и структурировать материал для его последующего использования при составлении иноязычно-испанских словарей.

Таблица

Лексемы или фразеологизмы в национальном варианте исп. языка Коста-Рики	Перевод на русский язык	Пример употребления	Русский перевод	Испанский вариант
Ключевое слово «ни за что»:				
por sapo; ni por jurisca; ¡...que me muerda un burro!	фиг два, ни за что; а мне фиг под нос?	¡Por sapo que la deajo apearse! ¡Ni por la jurisca! ¡A José si pudiste pedirle, y a mí que me muerda un burro! [6; 10; 11]	Фиг я ей разрешу слезть с дерева! Ни за что! Значит, Иосифу ты загадал желание, а мне, значит, иди лесом?	Por narices no la deajo/ de ninguna manera la deajo/ por nada la deajo/ ni pa trás la deajo apearse. Y a mí que me den morcillas/ y yo — ¡a freir puñetas!
Ключевое слово «подлизываться»				
volverse una miel; sacar la jícara/ ser un saca la jícara; ser muy sácalas	рассыпаться в любезностях; быть услужливым; подлизываться; быть подлизой	Las dos mujeres se volvieron una miel para contestar el saludo al caballero [4. С. 83—84]. La vieja que era muy saca la jícara cuando le convenía [4. С. 84]. Y la Muerte que es muy sácalas con Tatita Dios, bajó en una estampida. [4. С. 1—6]	Обе женщины рассыпались в любезностях, отвечая всаднику. Старуха могла быть большой подлизой, когда требовалось. И Смерть, которая была очень услужливой с бабюшкой-Богом, немедленно спустилась на землю	derretirse delante de; adular;/ alhagar a alguien; hacer la rosca a alguien; darle jabón a alguien
Ключевое слово «враньё»				
que te lo crea pizote	Пусть носуха тебе повенит	¡Que te lo crea pizote! [4. С. 28]	Расскажи это своей бабушке! (носухе)	Que te lo crea tu abuela; ¡a tu abuela que te dé para libros! que se lo cuente a su abuela /tía; el diablo que te lo crea/ eso no se lo cree ni dios/ ni tu tía

Лексемы или фразеологизмы в национальном варианте исп. языка Коста-Рики	Перевод на русский язык	Пример употребления	Русский перевод	Испанский вариант
Ключевое слово «штука»				
chunche	штука; штуковина; барахло	Ese chunche es muy útil para abrir botellas. En el motor de los carros hay un chunche que sirve para medir el aceite [5—17]	Это очень полезная штука для открывания бутылок. В автомобильном моторе есть такая штуковина, которая нужна для измерения уровня масла	cacharro; cuestión; bártulos
chuncherequear	шурануть, двинуть — глагол, употребляемый вместо забытого глагола	Chuncherequéelo para arriba [6; 9; 10]	Давай, двинь его вверх	—
	Возиться с каким-то сложным предметом, аппаратом; чинить	Está chuncherequeando el televisor [6; 9; 10]	Он возится с телевизором (чинит его)	—

Термин «ключевые слова» был предложен А. Вежбицкой — «это слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры...» [1. С. 35], это «... слова с особыми, культуроспецифичными значениями отражают и передают не только образ жизни, характерный для некоторого данного общества, но также и образ мышления» [1. С. 19]. Важной характеристикой таких слов является их общеупотребительность и нахождение «в центре целого фразеологического семейства...» [1. С. 36].

Несомненно, выражение “Pura vida” и междометие “Idiay”, которые мы проанализировали выше, тоже являются ключевыми словами коста-риканского национального варианта испанского языка.

Таким образом, в силу полинационального характера испанского языка испаноговорящие принадлежат к разнообразным семиотическим пространствам. Это затрудняет не только коммуникацию между носителями испанского языка и носителями любого другого языка, говорящими по-испански, но и между самими носителями испанского языка. Склонность к интенсификации, принятая в испанской речи, делает процесс еще более сложным. Это связано с тем, что интенсифицированная испанская речь гораздо чаще, чем нейтральная, характеризуется ярко выраженным территориальным (культурным) контекстом, благодаря чему сообщение может быть не понято или неправильно интерпретировано реципиентом, если окажется, что такое выражение интенсификации ему неизвестно.

Использование фразеологизмов и стилистически окрашенных лексических единиц является одним из наиболее распространенных способов интенсификации речи в испанском языке. Однако их использование может затруднить межкультурную коммуникацию, особенно если в ней принимают участие неиспаноязычные от рождения люди. Для решения этого вопроса, в частности, требуется русско-испанский фразеологический словарь.

Рассмотренные нами механизмы выражения экспрессии в национальном коста-риканском варианте испанского языка (разговорная речь) в сравнении с разговорной речью испанцев, в частности, выделение ряда ключевых слов, свой-

ственных костариканскому национальному варианту испанского языка, позволяет структурировать испанский экспрессивный лексико-фразеологический материал, чтобы впоследствии использовать его при составлении иноязычно-испанских словарей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. Языки славянской культуры. М., 2001. 288 с.
- [2] *Мед Н.Г.* Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007. 235 с.
- [3] *Чеснокова О.С.* Испанский язык Мексики: языковая картина мира. Издательство Российского университета дружбы народов. М., 2006. 240 с.
- [4] Carmen Lyra *Cuentos de mi mía Panchita*, Editorial Costa Rica e Imprenta Nacional, San José. 1980. 190 с.
- [5] Ежедельник Diario Extra. URL: www.diarioextra.com
- [6] Форум Costa Rica. URL: www.forodecostarica.com
- [7] Газета El Mundo. URL: www.elmundo.cr
- [8] Сайт путешественников Los Viajeros. URL: www.losviajeros.com
- [9] Рецепты Коста-Рики. URL: www.recetasdecostarica.com
- [10] Электронный словарь Tubabel. URL: www.tubabel.com
- [11] Группа *Así es Costa Rica*. URL: www.facebook.com/asiescostarica
- [12] Группа *Cocina de Costa Rica*. URL: www.facebook.com/cocina.cr
- [13] Группа газеты *Costa Rica Hoy*. URL: www.facebook.com/cr hoy.com/noticias
- [14] Группа ежедневника *Diario Extra*. URL: www.facebook.com/diarioextra
- [15] Группа *Humor a lo tico*. URL: www.facebook.com/humoralotico
- [16] Группа *Telenoticias*. URL: www.facebook.com/Telenoticias7
- [17] Группа *Teletica*. URL: www.facebook.com/Teletica

EXPRESSIVITY OF LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL RESOURCES IN COSTA RICAN NATIONAL VARIANT OF SPANISH IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

S.A. Nikiforova

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

The article analyzes the use of stylistically marked lexical units and phrasemes in national variants of Spanish language of Costa Rica and Spain as one of the most common means of speech intensification. The article also raises issues of keywords inherent in the Costa Rican linguistic picture of the world which can be used for intensification of speech as well. The proposed methodology for analysis of lexical units allows structuring the expressive lexical and phraseological material for its further use in foreign language-Spanish dictionaries.

Key words: phraseological units, stylistically marked lexical units, intensification of speech, intercultural communication, phraseological dictionaries, key words, national linguistic picture of the world

REFERENCES

- [1] Wierzbicka A. Ponimanie kultur cherez posredstvo ključevyh slov. Jazyki slavjanskoj kultury [Understanding cultures through their key words], Moscow, 2001. 288 p.
- [2] Med N.G. Očnochnaja kartina mira v ispanskoj leksike i frazeologii [Evaluative Picture of the World in Spanish Lexis and Phrasology], Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta, St.Petersburg, 2007. 235 p.
- [3] Chesnokova O.S. Ispanskij jazyk Meksiki: jazykovaja kartina mira. [Spanish Language in Mexico: Language Picture of the World]. Izdatelstvo Rossijskogo universiteta družby narodov, Moscow, 2006. 240 p.
- [4] Carmen Lyra Cuentos de mi mía Panchita, Editorial Costa Rica e Imprenta Nacional, San José. 1980. 190 p.
- [5] Diario Extra, available at: www.diarioextra.com
- [6] Foro Costa Rica, available at: www.forodecostarica.com
- [7] Diario El Mundo, available at: www.elmundo.cr
- [8] Los Viajeros, available at: www.losviajeros.com
- [9] Recetas de Costa Rica, available at: www.recetasdecostarica.com
- [10] Diccionario Tubabel, available at: www.tubabel.com
- [11] Grupo Así es Costa Rica, available at: www.facebook.com/asiescostarica
- [12] Grupo Cocina de Costa Rica, available at: www.facebook.com/cocinacr
- [13] Grupo Costa Rica Hoy, available at: www.facebook.com/crhoy.comnoticias
- [14] Grupo Diario Extra , available at: www.facebook.com/diarioextra
- [15] Grupo Humor a lo tico, available at: www.facebook.com/humoralotico
- [16] Grupo Telenoticias, available at: www.facebook.com/Telenoticias7
- [17] Grupo Teletica, available at: www.facebook.com/Teletica

ЛЕКСИЧЕСКИЕ КОНЦЕНТРАТОРЫ СОДЕРЖАНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА И ДИСКУРСА НА ФОНЕ СЕНЕГАЛЬСКОЙ ТРАДИЦИИ

Файе Фату Диоп

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

В статье представлена картина лексических составляющих процесса самоорганизации текста и дискурса, функционирования концентраторов смысла в тексте и дискурсе. Процесс самоорганизации текста и дискурса как в русской, так и в сенегальской лингвокультуре чрезвычайно сложен и до конца непонятен. Он проходит посредством актуализации оттенков культурного значения лексических концентраторов культурного смысла. Функционирование концентраторов смысла в процессе самоорганизации текста и дискурса представляет собой практически бесконечные вариации новых значений, рождаемых культурной средой, в которой существуют эти текст и дискурс.

Ключевые слова: текст, дискурс, синергетика, лексические концентраторы, процесс функционирования, слово-коцентратор смысла, культурная среда, самоорганизация текста, флуктуация

Как показывает русский и сенегальский материал, взаимодействие слова-концентратора смысла и культурной среды не всегда однозначно. Механизм такого взаимодействия заключается в том, что слово эволюционирует в культурной среде. Значение слова-концентратора смысла как элемента культуры развивается, отражая в себе динамику деятельности человека и изменений в лингвокультурном универсуме. Означенный механизм дополняется процессами внутренней самоорганизации.

Базовым понятием синергетики как науки о саморазвивающихся системах выступает открытость: «...Процесс обмена информацией, ее производство, передачу и прием с обработкой и возникновением — саморождением новых качеств и нового смысла — называем синергетикой» [5. С. 11]. По мнению российских последователей этой науки, синергетика заставляет по-новому взглянуть на проблему, высвечивая открытость как систем, так и методов.

«Синергетика — эта не инструмент, дающий предзаданные результаты, а дверь, открытая в реальность, природную, человеческую, и ожидающая ответов от самой этой реальности» [5. С. 11].

В лингвистических работах последнего времени стало общим местом положение о тесной связи языковых и энциклопедических знаний, знаний о мире и ее отражении в слове. Однако механизм этого единства с лингвокультурологической точки зрения остается не вполне осознанным.

Методика семного лингвокультурологического анализа предназначена прежде всего для освещения того, что относится к дифференциации слов-концентраторов смысла. Внутри системы ассоциативные связи устанавливаются преимущественно

но психолингвистическими методами в ассоциативно-вербальной сети и ее текстовых проекциях, но онтология и диалектика связи слова-концентратора смысла и его значения с предметной, вешной средой его бытования недостаточно уяснены.

Отношения слова-концентратора смысла и среды носят двойной характер: слово существует, проявляется, изменяется в среде, с одной стороны, и выступает средой для своего инобытия — с другой. Слово-концентратор смысла как элемент человеческой культуры несет в себе итоги познавательной деятельности человека как части природы и лингвокультурного универсума, накладывающих свои ограничения на деятельность человека и продукты этой деятельности — слова.

Только на этом стыке культурного и природного в человеке не только как субъекте но и объекте и можно объяснить диалектику слова-концентратора смысла и среды его бытования.

Слово-концентратор смысла как бытие личности во всех ее составляющих: интеллект, воля, чувство — определяет взаимодействие человека со средой, вбирает в себя элементы этой среды, воссоединяется с ней. Основа такого воссоединения — энергийная: имя — энергия сущности предмета но не любая, а смысловая, «умная» (А.Ф. Лосев), причем «ум» не сводится только к его рациональным моментам, но охватывает всю сферу сознания человека. Бесконечные формы проявления вещи предполагают множественность ее интерпретаций сознанием, объясняя бесконечную смысловую валентность языкового знака как его потенцию. Имя содержит в себе смысл «всех возможных инобытийных функций вещи. Оно есть как бы заряд готовый в каждую минуту превратиться в реальное огромное событие» [3. С. 24].

Связь слова-концентратора смысла и среды отмечается уже в процессах синтагматики, имеющих выход на системный уровень (семантическое стяжение и семантическое зарядение по Дж. Лакоффу). Первый процесс охватывает «усеченные именные группы» (*чайник кипит, я съел всю тарелка, декольтированная дама*). Таким образом, смена кода — вербального и образного — происходит постоянно и фиксируется в смысловой структуре слова-концентратора смысла в процессах переноса наименования по типовым моделям. Последние и отражают вхождение среды в систему, необходимость выводного знания с опорой на знания о мире, психологические ассоциации уже в процессах лексоко-семантического варьирования.

Таким образом, уже в рамках двусловного словосочетания осуществляется взаимодействие слова-концентратора смысла как системы и среды, приводящее к появлению нетривиальных смыслов. Понимание слова в рамках фрагмента высказывания требует его соотнесения с другим словом по аналогии с пониманием текста требующим его соотнесения с другими текстами. Эта аналогия уместна, если вслед за Ю.Н. Карауловым признать, что лингвистическая информация хранится в памяти преимущественно в виде текстов — реальных, потенциальных или прецедентных. О вхождении среды в систему свидетельствуют данные ассоциативного эксперимента — прямые оценки факта фона, стоящего за словом и фиксированного Русским ассоциативным словарем: *Дети — это прекрасно, приятные эмоции. Ребенок — гол.*

Средой для слова-концентратора смысла слова выступает и весь арсенал культурных знаний, и вещный, предметный мир, который в силу вычленения им предметов, явлений лингвокультурного универсума выступает как своеобразный аванс бесконечности передаваемых им смыслов, касающихся не только реально известных, но и возможных миров, скрыты предпосылки лексико-семантического варьирования, связанные с противоположностью бесконечного варьирования значения. Например, фрагменты из повести М. Ганиной «Оправдание жизни»:

«В начале было Слово, и Слово было у Бога. Родного языка словом была крещена русской... Вот где тайна, секрет, вот связь, крепче которой, как выяснится вскоре, нет ничего на свете... Ген языка, живший в клетках моей новой плоти, ген русского языка желанно, понимая, отозвался в русской речи беременной женщины, акушерки, бабушки, отца великих писателей... это и есть суть истинной национальной принадлежности, только так». *Ср. в иной связи, после циничных откровений пасынка*: «Что, какие колебания мировой все связанной энергии доносили, выносили бестрепетно эти особые сочетания звуков?... В начале было Слово... Господи, Слово было у Тебя! Как можешь Ты, не содрогаясь, принимать подобные сочетания подобных гною слов, почему смысл их, собравшись в единый заряд, не взорвал Вселенную?» (М. Ганина «Оправдание жизни»).

Описание культурно-исторического фона наблюдаем в тексте на языке волоф:

“Lamb po wum cossan la. Bu jek, bu nawete wathione, deuk kow gi dagnoye teuk mbarate. Fou am mbeur nek si gox goxat yi, mou ngi koye wadial. Bu gnou dajalo di fo aka ree. Thi nonu keur gu nek dafay togu thiére thi souna su bess bi. Lolu moy mandargal jexantal nawet bi, menief yi nior, deuk all yi nekh, thiono bafa amone thi dundu ba dal di jex” (Diallo Amadou, Cossan ak adda).

Так, колебательный режим существования сложных систем, включая и языковую, обнаруживает себя в явлениях энантиосемии и антонимии. Здесь наряду с областями возрастания флуктуации (начальных возмущений) существуют области их затухания, а средний член антонимической парадигмы уравнивает эти области, нивелирует их [1. С. 61]. Схематически этот режим можно представить следующим образом:

горячий 1.....теплый 0,5.....холодный 0,
холодный 1.....теплый 0,5..... горячий 0.

Такое истолкование наглядно показывает взаимосвязь и взаимообусловленность лексических значений слов с противоположным значением и оправданность для них антонимического способа семантизации в словаре, помет типа — *противопол.* *Холодный* (для слова *горячий*).

Функционирование концентраторов смысла в процессе самоорганизации текста и дискурса представляет собой практически бесконечные вариации все новых и новых значений, рождаемых культурной средой, в которой существуют эти текст и дискурс. Такое истолкование значений наглядно показывает взаимосвязь и взаимообусловленность лексических значений слов с противоположным значением и оправданность для них антонимического способа семантизации в словаре. С необходимостью замедлить процессы диссипации сложной системы связаны два важнейших языковых закона — закон избыточности языковых средств, обуслов-

ливающий надежность, устойчивость системы, и закон экономии языковых средств как ответ на вызов непрерывно флуктуирующей среды.

В процессе взаимодействия лексики как открытой системы со средой слово в своем текстовом использовании меняет, варьирует системно-языковое значение. Однако далеко не все текстовые новации закрепляются в языке. В этом смысле текст может жить своей жизнью, а язык — своей.

Отмеченные синергетические особенности русского и сенегальского текстов обнаруживают себя как в общих законах экономии и избыточности языковых средств, так и в более конкретных явлениях, например, антонимии, омонимизации, усложнения смысловой структуры слова. Две формы отбора, отмечаемые в синергетике, — стабилизирующий и движущий — согласуются с двумя основными функциями контекста — воспроизводящей и производящей. Текстовые флуктуации обнаруживают взаимодействие системы не только со средой, но и различных частей внутри системы, что приводит ее в состояние неустойчивости, потенцирующей возможности дальнейшей эволюции. Элементы среды выступают в виде поля данной системы, одно из подтверждений накопления энергии элементом поля на его пути в систему — увеличение частотности (социальной предпочтительности) и расширение ситуаций употребления слова. Наличие лексической единицы в зоне бифуркации, ветвления, точках выбора дает себя почувствовать в разнонаправленных речевых оценках, металингвистической деятельности, в языковой игре, в разнообразных текстовых преломлениях активных процессов в современной русской лексике, в разной мере адаптации социумов и индивидов к этим процессам, в возможности влияния низших уровней системы, находящейся в неравновесном состоянии (ср. активизацию разных пластов сниженной лексики). Низшие формы эволюции, характеризующие определенную фазу развития нелинейных систем, проявляются в деформации языка, его обеднении (ср. исследования тоталитарного дискурса как попытки насильственного сведения сложных структур к простым).

Речь также может идти о многовариантности путей отбора в русском языке и языке волоф, отражений в нем ценностных предпочтений субъекта (говорящего, читателя, слушателя). Самим фактом такого, а не другого выбора говорящий утверждает себя как вполне определенную языковую личность наряду с многими другими. Возможно объяснение особенностей языкового индивида связью с типом преобладающей сенсорной системы. В этом смысле индивидуальность субъекта, его неповторимость как личности становится закономерностью, не влияющей, однако, на общее направление эволюции культурных смыслов. Например, в многократном семантическом согласовании по звуковой семе обнаруживает себя *та языковая избыточность*, которая обеспечивает надежность, относительное равновесие сложной системы звукообозначения в языке и речи определенного фрагмента картины мира:

Выходит, что Чайковский и Алексей Черкасов спели душу крохотной птички русских полей, увековечили ее в удивительных звуках. Исчезнув из жизни, жаворонок, подобно алябьевскому соловью, поет и трепещет в бессмертном и высоком небе искусства. Какое торжество жизни, какой восторг слышен в захлебывающихся звуках жаворонка, когда от отвесно и как бы поэтажно, раз за разом поднимается в небо вместе с собственной песней! (В. Белов. Душа бессмертна).

Аналог встречаем в описании природы в тексте на языке волоф:

“Nawet bi nit ñi : Abu Gay ak Baaba Faal — Ndax waa Senegaal dañuy liggéey lu bare ci nawet bi? — Waawawbu cooron gi tãmbalee rekk baykat yi dugg ci tool yi di ruuj. — Lu tax loolu? AG — Waa-áll bi yépp dañuy waajal nawet bi moo tax. — Jigéen gni lu ñuy def? Dinañu dimbali seeni jëkkër? — Waawaaw. Ñéppay dem ci tool yi, muy mag, di jigéen, di goor di xale. — Lan laniuye ji fii ci diiwaan bi? — Dinañu ji gerte, dugub, niebe ak mboq”. (Абдулай Диал, Навет би).

Флуктуации концентраторов смысла в русском и сенегальском материале обнаруживают взаимодействие текста и дискурса не только со средой, но и с другими текстами и дискурсами, важными для конкретной лингвокультурной ситуации, что приводит эти текст и дискурс в состояние неустойчивости, потенцирующей возможности эволюции. Ср.:

«Что мне сказать мальчику, которого я дернула за рукав? Какие такие советы я могу дать и можно ли вообще давать советы, если у тебя их не спрашивают? Мы ведь живем совсем в другой эпохе, страна советов была до того»; «Истинному как бы полагалось быть плоховатым. Это только искусственное свиду “ах!” но надо же понимать суть вещей. Взять хотя бы человека... И человека брали» (Г. Шербакова. Митина любовь).

Здесь зоны неустойчивости связаны с такими лексикосистемными явлениями, как омонимия в первом случае и супплетивные формы слова, противостоящие множественности закрепленных за ними смыслов, включая культурологические, — во втором. Ср. в Толковом словаре русского языка Ожегова-Шведовой: Совет¹ — «1. Мнение, высказываемое кому-нибудь по поводу того, как ему поступить, что сделать наставление, указание»; Совет² — «Правительственный орган государственной власти, одна из форм политической организации общества»; Брать — 2 кого (что). «Подвергать аресту (разг.)» и Взять — «3... кого-что, обычно в сочетании с “хотя”, “хотя бы”». Употр. Для выделения того, что будет предметом дальнейшего высказывания (разг.)» [4. С. 521].

Разнообразие и вместе с тем типизацию исторического поведения индивида и языковой личности можно считать неизбежным следствием самой жизни как эволюции саморазвивающихся, открытых систем, одними из которых выступают текст и дискурс. В данном случае следует понимать, что эволюция значений внутри текста и дискурса не определяет эволюцию культуры в целом. Напротив, текст и дискурс — системы, отражающие движение культуры в широком понимании этого термина. Влияние текста и дискурса на культуру — явление редкое, но иногда имеющее место. Так, в новейшей истории человечества некоторые тексты и дискурсы повлияли на развитие культуры. Это, например, «Манифест коммунистической партии», «Фултонская речь» премьер-министра Великобритании и др.

Таким образом, система лексических концентраторов в тексте и дискурса починена строгой иерархии, устроенной по принципу матрешки. Это означает, что менее значимые лексические концентраторы культурных смыслов входят в поля более значимых концентраторов.

Лексические концентраторы содержания текста синергетичны, т.е. заложенные в них культурные смыслы склонны к саморазвитию. Движителем такого саморазвития является динамика культурной среды, в которой эти концентраторы

функционируют. В этом смысле функционирование концентраторов смысла в процессе самоорганизации текста и дискурса представляет собой практически бесконечные вариации все новых и новых значений, рождаемых средой, в которой существуют эти текст и дискурс.

Для нас важно, что выявленные в работе процессы концентрации культурных смыслов в лексических единицах текстов и дискурсов универсальны, характерны практически для любой лингвокультуры.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Браже Р.А.* Синергетика и творчество: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Ульяновск: УлГТУ, 2002. 204 с.
- [2] *Ганина М.* «Оправдание жизни». Субъективная эпопея. М., 1999.
- [3] *Диор А.В.* La société Wolof: tradition et changement. P., 1981.
- [4] *Лосев А.Ф.* Философия имени // А.Ф. Лосев. Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. С. 11—187.
- [5] *Ожегов С. И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2005.
- [6] *Хакен Г.* Информация и самоорганизация. М., 1991. 465 с.
- [7] *Щербакова Г.* Митина любовь. М., 2012.

THE LEXICAL HUB OF CONTENT IN THE PROCESS SELF-ORGANIZATION OF TEXT AND DISCOURSE ON THE BACKGROUND OF SENEGALESE TRADITION

Faje Fatu Diop

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

The article presents a picture of the lexical components of the process of self-organization of text and discourse, functioning hub of meaning in text and discourse. The process of self-organization of text and discourse in Russian and Senegalese language cultures is extremely complex and not yet entirely understood. It passes through the actualization of cultural values shades of lexical hub of cultural meaning. The operation of the hub of meaning in the process of self-organization of text and discourse are almost endless variations of the new values produced a cultural environment in which there are these text and discourse.

Key words: text, discourse, synergetics, lexical hubs, the process of operation, the word-hub sense, cultural environment, self-organization of the text, fluctuation

REFERENCES

- [1] *Brazhe R.A.* Sinergetika i tvorcestvo: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. Uljanovsk: UIGTU, 2002. 204 s.
- [2] *Ganina M.* «Opravdanie zhizni». Subektivnaja jepopeja. M., 1999.
- [3] *Diop A.B.* La société Wolof: tradition et changement. P., 1981.
- [4] *Losev A.F.* Filosofija imeni. A.F. Losev Iz rannih proizvedenij. M.: Pravda, 1990. S. 11—187.
- [5] *Ozhegov S. I., Shvedova N.Ju.* Tolkovij slovar' russkogo jazyka. M., 2005.
- [6] *Haken G.* Informacija i samoorganizacija. M., 1991. 465 s.
- [7] *Shherbakova G.* Mitina ljubov'. M., 2012.

БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ОБРАЗЕ КИТАЯ В РУССКОЙ ЭМИГРАНТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Цуй Ливэй

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

В статье дается характеристика безэквивалентных слов, служащих для формирования лингвокультурного образа Китая в произведениях представителей дальневосточной эмиграции. Представлена классификация таких единиц по тематике и актуальности. Оценивается роль безэквивалентных слов в вербализации ключевой для эмигрантской лингвокультуры семантической оппозиции «свой — чужой».

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, лингвокультурный образ, дальневосточная эмиграция, этнографические реалии, общественно-политические реалии

Образ Китая, безусловно, выступает одним из центральных в произведениях русских писателей и поэтов, оказавшихся после революции 1917 г. в иной — китайской — лингвокультуре. Этот образ имеет лингвокультурный характер, поскольку основной акцент делается на языковые средства, которые позволяют выявить культурную специфику такого образа. Именно в таком — лингвокультурном — аспекте образ Китая в произведениях представителей дальневосточной эмиграции еще не становился объектом научного рассмотрения. Этим обусловлена актуальность настоящей статьи.

Одним из средств создания национально-культурного образа другой страны выступает безэквивалентная лексика. Под безэквивалентными словами понимают обычно «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [1. С. 42]. В других работах эти лексические единицы называют словами-реалиями [2; 3; 9].

Такие слова помогают создать правдивый, реалистичный образ другой страны, поэтому позволяют описывать Китай как чужую страну, отличающуюся от России.

Безэквивалентные слова отображают разные сферы жизни определенного народа, страны, что обуславливает их разнообразие. Это, в свою очередь, является причиной существования нескольких классификаций подобных единиц, ориентированных на разные критерии [9. С. 5; 7; 2. С. 104—112; 1. С. 45—51].

Для целей нашего исследования мы взяли за основу классификацию С. Влахова и С. Флорина [3], очень подробную, учитывающую несколько критериев и подходящую для описания любой национальной лингвокультуры. В этой классификации обозначены три критерия.

I. Предметное деление: географические реалии, этнографические реалии (быт, труд, искусство и культура), этнические объекты, меры и деньги), общественно-политические реалии.

II. Местное деление: в плоскости одного языка (свои реалии и чужие реалии); в плоскости пары языков (внешние и внутренние реалии).

III. Временное деление: современные; исторические.

По тематическому принципу безэквивалентные слова в составе лингвокультурного образа Китая можно разделить на несколько групп.

I. Этнографические реалии (быт, труд, искусство и культура), этнические объекты, меры и деньги).

A. Слова, обозначающие средства передвижения, прежде всего, по воде:

«И качается, словно зыбка, // Задремавший *сампан* на волне» (К. Батулин «Луна») (*сампан* — собирательное название для различного вида дощатых плоскодонных лодок, плавающих недалеко от берега и по рекам Восточной и Юго-Восточной Азии);

«Смотри, как красиво // У острова *джонки* // Слепились, как грозди, // В ажуре сетей!» (А. Ачаир «В фруктовой лавчонке») (*джонка* — традиционное китайское и японское парусное судно для плавания по рекам и вблизи морского побережья. До сих пор широко используется в водах Юго-Восточной Азии);

«На пыльном тротуаре, где *рикши* зло гогочут...» (М. Спургот «Сердце Лу-Шу») (*рикша* — специфический для стран Восточной и Южной Азии способ передвижения — повозка, которую, взявшись за оглобли, тянет за собой человек; этот человек также назывался *рикшей*).

B. Игры:

«За прилавком купцы полуголые // Бесконечно играют в *маджан*» (О. Скопиченко «Шанхайское захоlustье») (*маджонг* — китайская азартная игра с использованием игральные кости для четырех игроков).

B. Названия типов жилых построек, их частей:

«И *кана* под окном тепло» (Б. Бета «Маньчжурские ямбы»); (*кан* — расположенный вдоль стены невысокий каменный или глиняный выступ, используемый как лежанка, под которым проходят печные трубы);

«В этой *фанзе* так душно и жарко» (Л. Ещин «Про Москву») (*фанза* — тип традиционного жилища, распространенный в Китае, Корее и на Дальнем Востоке России у коренных народов).

О привычности и распространенности последней реалии в культуре российских дальневосточных беженцев свидетельствует не только большое количество примеров с данным словом, но и отмеченные случаи словообразования по распространенным в русском языке словообразовательным моделям, в частности с использованием суффиксов субъективной оценки:

«*Фанзенки* ветхие» (А. Паркау — «Туда — к чужим»); «Это духов злых и вредных // От своих *фанзёшек* бедных // Гонит прочь китайский люд» (Н. Светлов «Новый год Китая»);

«Женьшеньщик сидел в это время в *фанзушке* на корточках перед костром и варил в котелке клецки из муки и отчаянно пахшего дикого чеснока» (М. Шербаков «Корень жизни»).

Г. Наименования видов напитков, блюд, а также разных видов посуды, столовых приборов:

«Горячий *ханшин* чуть туманит» (М. Спургот «Сижу с китайцами в харчевне...») (ханшин — китайская хлебная водка);

«И в фаянсовых посудах чай *лянсин* // Носит грустный узкоглазый бой Лайфу» (И. Орлова «Лайфу») (лянсин — сорт цветочного чая);

«Галдят сёхаи вблизи харчевки, // *Та-хулу* куня спешит купить. // На треугольных хромая ножках, // Мадамка с *тоуфу* несет кульки... // (Е. Влади «Тянь-бин») (та-хулу — лакомство; засахаренная боярка; тоуфу — пирог из соевых бобов; тянь-бин — блин из китайской кухни).

Д. Названия особых видов флоры и фауны:

«В гуще *гаоляна*» (В. Март «Три души») (гаолян — однолетнее травянистое растение рода сорго семейства злаков);

«Так бросаются с обрыва в синеву летящим камнем, // Замирая, *саланганы*, и вонзаются в простор» (Л. Андерсен «Только в заводи молчанья может счастье бросить якорь...») (саланган — род птиц подотряда стрижей отряда длиннокрылых; распространены в Юго-Восточной Азии и Австралии);

«Цзян-Куй стоял за *пробковым дубом* и ждал его со взведенным курком» (М. Щербаков «Корень жизни») (дуб пробковый — вечнозеленое дерево, происходящее из Юго-Западной Европы и Северной Африки);

«И фанзы — редкие, возле них — *черные свиньи длинноносые*, похожие на диких кабанов» (Л. Кравченко «Харбин изначальный»); (черная свинья — это разновидность домашних свиней, которая появилась в Юго-Восточной Азии).

Е. Указания на род занятий, должность (в том числе устаревшие) и социальное положение человека:

«На тонкой жерди, точно для антенн, — // Отрубленная голова *хунхуза*» (А. Несмелов «Из китайского альбома») (хунхузничество — это «особый вид бандитизма, свойственный дальневосточному региону» [б. С. 175]);

«...смастерит... всю мебель в пустой казенной квартире... обтянув это китайским «блестким» шелком от *товарника*» (Л. Кравченко «Харбин изначальный») («товарник» — китаец-продавец, разносчик по домам мануфактуры в тюках);

«Потолковав со *старшинкой*, мы решили завтра идти на место с несколькими подводами» (Н. Байков «Охота на тигра») (старшинка — наблюдающий за работами);

«У пожилых степенных *манз* // Идет беседа о посевах...» (А. Несмелов «Наша весна») (манза — китайское население Уссурийского края во второй половине XIX — начале XX веков);

«Каждый корешок приходилось искать неделями, иногда месяцами, а у *женьшеньщика* он нередко находил по несколько штук сразу» (М. Щербаков «Корень жизни»);

«Пока он [Будда] спит, медлительные *бонзы* // Сжигают свечи, ударяют в гонг» (Т. Андреева «Ми-Син») (бонза — в Японии и прочих странах Азии название главного монаха в храме. В европейской литературе этим словом называли любого буддистско-го монаха (члена сангхи) вне зависимости от его ранга).

Ж. Наименования денежных единиц, мер веса, длины и т.п.:

«И агатовые трубки “за *даян*” // Привлекают посетителей ночных» (И. Орлова «Лайфу») (*даян* — китайская серебряная монета);

«В колеснице моей лечу // Над землей на четыре “*чи*”» (В. Перелешин «Пекин») (*чи* — традиционная китайская мера длины);

«Пробежавши десятки *ли*» (Б. Волков «Дракон, пожирающий солнце») (*ли* — название двух китайских единиц измерения расстояния);

«Этот ломоть янтарной дыни // Будет стоять тебе лишь *чох*» (Б. Волков «Дракон, пожирающий солнце») (*чох* — круглая монета с квадратным отверстием посередине [5]);

«И весь комплекс куплен за 8000 *лян* серебра» (*ляна* — китайская мера веса, равная 50 г);

«И бросаю к ногам я сдачу // *Связкой старых слепых монет*» (Б. Волков «Дракон, пожирающий солнце») (содержится указание на особую форму старых монет Китая).

З. Названия специфических явлений природы, форм рельефа:

«Протяжный вой *тайфуна*» (А. Паркау «Харбинская весна»);

«*Тайфуну* огнедышащий дракон // Во тьме кричит...» (А. Ачаир «Тайфун») (*тайфун* — разновидность тропического циклона, которая типична для северо-западной части Тихого океана);

«Желтая *лессовая равнина* с размытыми, перебегающими реками...» (В. Иванов «Пекин») (*лессовая равнина* — плато в средней части бассейна реки Хуанхэ в Китае).

И. Названия музыкальных инструментов:

«Вдали слыша неискусную // И безутешную *хуцинь*» (В. Перелешин «Хуцинь») (*хуцинь* — китайский струнный смычковый инструмент, род скрипки);

«Рыдает *гонг*, и жертвенник алеет» (Н. Светлов «Сторукая») (*гонг* — традиционный древнекитайский самозвучающий ударный музыкальный инструмент, принадлежит к металлическим идиофонам с неопределённой высотой звучания, обладает мрачным, грозным, зловещим тембром);

К. Названия видов тканей и типов одежды:

«Китайской *фанзой* с *чесучой* // Всегда мы запасались, // В *курмы* с расшитою каймой // Охотно наряжались» (А. Серебренникова «Песенка о Китае») (*фанза* — китайская шелковая ткань; *курма* — на китайской границе — род шубы);

«Синие *курмы* китайцев в полях...» (В. Иванов «Пекин»);

«На переднем плане — китайцы, плотники по-видимому, в темных своих “*дабовых*” курмушках...» (Л. Кравченко «Харбин изначальный») (*дабовый* — традиционная китайская хлопчатобумажная ткань серо-голубого цвета).

Л. Религиозные и философские понятия:

«*Инкарнация*» (название стихотворения И. Орловой);

«А в мгlistый *час Быка*» (М. Щербаков «Женьшень») (*час Быка* — время от 4 до 5 утра (с учетом разницы во времени между Россией и Китаем), время смертей и рождений, воров, убийц);

«Кристалльность. Нетленность. // *Нирвана*. Беспечность. // Нефрит и агат» (А. Ачар «В фруктовой лавчонке») (в буддизме: священное самозабвение путем погружения духа в ничто; удаление от всего суетного; слияние Будды с высочайшим существом);

«Там в дымке предрассветной голубой // Соприкоснулась я с великой тайной “*дао*”» (Е. Влади «Гонги Путу-дао») (дао (кит. букв. — путь) — одна из важнейших категорий китайской философии).

М. Реалии, связанные с проведением различных обрядов, празднованием национальных праздников. Например, в стихотворении И. Орловой «Лайфу» в описании погребального обряда указаны названия особых тканей для гроба и одежды усопшего, а также цветов этих тканей:

«Словно тень он видит образ дорогой, // *Фермуарами* увитый бледный лоб, // *Красной* шелковой обтянутый *канфой* // С *золотыми* иероглифами гроб ... // Лик покрыл, как погребальный *алтабаз*» (И. Орлова «Лайфу») (канфа — в старину китайский атлас, толстый и плотный; алтабаз — разновидность парчи, плотная шелковая ткань с орнаментом или фоном из золотой или серебряной волооченой нити; фермуар — вид украшения).

С новым годом связано звучание музыкальных инструментов:

«Звуки *скрипок*, *труб* и *гонга*» (Н. Светлов «Новый год Китая»).

Процесс отправления религиозных обрядов также сопровождается упоминанием реалий:

«В тумане *фимиама* дремлют *ламы*, // Рыдает *гонг*, и *жертвенник* алеет» (Н. Светлов «Сторукая») (фимиам — ароматическая смола, благовоние; вещества, сжигаемые при богослужениях).

II. Общественно-политические реалии.

А. Государственные символы, например:

«И рвется в воздухе *пятиполосный флаг*» (А. Паркау «Харбинская весна») (данная реалья важна как указатель времени, поскольку до 1932 г. над Правлением КВЖД в Харбине развевался трехполосный флаг России. Замена его на пятицветный китайский было знаком перехода КВЖД из рук России в руки Китая.)

Б. Названия политических партий Китая:

«... Корявый работал в полном контакте с существовавшей в то время *гоминдановской* полицией» (А. Несмелов «Сторублевка»);

«Китай, его народные массы, одетые в хлопок, не пошли за шелковыми *гоминдановцами*...» (В. Иванов «Мир ничего не знает о Китае») (Гоминдан — консервативная политическая партия Китайской Республики).

В. Названия исторических эпох:

«О ветре Родины стихи на веере // поэта древнего *эпохи Тан*» (В. Кондратович-Сидорова «Китайский веер»).

Г. Названия исторических событий:

«... Байков, ... как и предки мои, заехали в Маньчжурию почти через год после *Боксерского восстания*» (Л. Кравченко «Харбин изначальный»);

«В первой половине XIX века в Китае было свыше нескольких десятков разного рода восстаний. Эти отдельные ручейки в конце концов слились в одну мощную реку *Тайпинского восстания*, хлынувшего в 1850 г. из провинции Гуанси» (В. Иванов «Мир ничего не знает о Китае»).

Д. Названия должностей, в том числе и устаревших:

«... к ... власти начинают приходить военные группировки, особенно те генералы из них, так называемые “*дудзюны*”, которые участвовали в революции 1911 г.» (В. Иванов «Мир ничего не знает о Китае») («дудзюнат» — система военного управления отдельными провинциями и районами Китая через дудзюней (военных губернаторов).

С точки зрения актуальности можно выделить актуальные реалии (их большинство) и реалии-историзмы, в частности наименования чиновничьих должностей в различные периоды истории Китая:

«*Мандарина* дочь ...» (мандарин — название чиновников феодального Китая);

«Принимал ларец, *богдыхана* дар» (богдыхан — в XVI—XVIII вв. наименование императоров Китая династии Мин) (оба примера из стихотворения М. Коростовец «Китайская шкатулка»). Реже представлены историзмы бытового характера: «Разукрашенный цветами *паланкин*» (И. Орлова «Лайфу») (паланкин — средство передвижения в виде укрепленного на длинных шестах крытого кресла или ложа, переносимого носильщиком).

Особую культурную информацию исторического характера несут лингвокультурные детали «стянутые ноги», «маленькие ноги», «треугольные ножки», которые однозначно подчеркивают высокое социальное положение героинь. Обычай перетягивать ноги маленьким девочкам относится к средневековью, он существовал в Китае достаточно долго. Перевязывали ноги преимущественно представительницам высоких сословий, маленькие, «лотосовые» ножки считались красивыми, хотя зачастую их обладательницы не могли самостоятельно передвигаться, поэтому на данную традицию указывают также детали «неуверенная походка» и близкие к ней:

«А сами китайцы, с косами, халаты — узкие, разрезаны по бокам, выходили к поезду во множестве, глядели на невиданных белых «мадама»! Свои женщины у них — в штанах бумажных, на шиколотках перевязанных, с *нетвердой походкой* — ноги с детства затянуты в колодки — по приказу якобы некоего давнего императора, когда от него убежала жена...» (Л. Кравченко «Харбин изначальный»);

«Девочка скользнула, торопливо // *Стянутыми ножками* ступая...» (М. Коростовец «Феникс»);

«О, я видела знатных дам! // *Забинтованы ножки* туго» (Б. Волков «Дракон, пожирающий солнце»).

Не случайно героиня последнего произведения сожалеет:

«*Мои ноги большие босы*» (эта деталь подчеркивает бедность, низкое происхождение девушки). Ноги в результате проводимых манипуляций приобретали форму маленьких треугольников, что и отражено в следующем словосочетании: На *треугольных* хромая ножках, // *Мадамка* с тоуфу несет кульки... // (Е. Влади «Тянь-бин»). Бедные девушки испытывали невыносимую боль при ходьбе: «Льются слезы Мэй-Лань невольные: // В забинтованных ножках больно ей» (Е. Влади «Мэй-Лань, Осень моя»).

Помимо китайских реалий, в произведениях поэтов дальневосточной эмиграции встречаются реалии японские, что подтверждает мысль о том, что Китай предстает в контексте более обширного концепта «Восток»:

«Разодетый *самурай* под *цветущей вишней* // Чертит на дереве заветное имя» (В. Иванов «Японские стихи») (самурай — в феодальной Японии — светские феодалы, начиная от крупных владетельных князей и заканчивая мелкими дворянами; в узком и наиболее часто употребляемом значении — военно-феодальное сословие мелких дворян; цветущая вишня — цветение сакуры издавна является символом наступления весны в Японии);

«*Танка*» (название стихотворения М. Щербакова) (Танка — 31-слоговая пятистрочная японская стихотворная форма, основной вид японской феодальной лирической поэзии);

«А под окном олеандры в цвету. // Белый *хибачи* соседки дымится. .. //... С улицы слышен звук *самисена*» (Т. Баженова «Япония») (хибачи является традиционным грилем в Японии; самисен — японский щипковый трехструнный музыкальный инструмент).

Некоторые реалии (что подчеркивает их значимость, распространенность в дальневосточной лингвокультуре) выступают в составе сравнений в качестве эталонов:

«Мой голос звучал, словно *бронзовый гонг*» (Л. Ещин «Поняла»); «*Как мандарин*, торжественно-спокойно» (В. Март «У Фудзядана»); «И сердце вдруг вздымает бурно, // *Как от тайфуна иль грозы*» (М. Спургот «Сижу с китайцами в харчевне...»); «Лишь кто-то мудрый начеку, // *Как Будда*, нем и тих» (А. Ачаир «Барабанная дробь»).

Как видим, в составе сравнений выступают реалии разных тематических групп, в том числе и историзмы.

Что же касается деления реалий по месту, то в связи с целями нашего исследования мы выбрали для анализа только чужие реалии, связанные с китайской лингвокультурой, участвующие в формировании лингвокультурного образа Китая. Как видно из приведенных примеров, для обозначения китайских реалий используются в основном заимствованные, транскрибированные китайские слова, реже для этого служит исконно русская лексика (например, слово «кумирня», «харчевка»).

Примеры словообразований от китайских лексем по русским словообразовательным моделям свидетельствуют о том, что данные слова и предметы, которые они обозначают, были приняты системой русского языка и вошли в лингвокультуру русских, проживавших в Китае; данные слова вписываются в русскую систему склонения.

Итак, как видим, особенностью безэквивалентных слов в лингвокультурном образе Китая является то, что эти слова связаны только с китайской лингвокультурой, большинство из них являются актуальными, не относятся к историзмам. В отношении тематики следует указать на преимущественное использование этнографических реалий, что говорит о том, что писатели—представители дальневосточной эмиграции воспринимают Китай в основном в бытовом аспекте, это

образ Китая как места проживания, не как страны или государства. Реалии-историзмы формируют образ старой страны, древней цивилизации с давними традициями.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
- [2] *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, 224 с.
- [3] *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М., 1986.
- [4] *Иванов В.Н.* Ответ Китая: тайные общества // «Мир ничего не знает о Китае». URL: <http://slavs.org.ua/dragon-s-kopytami-dyavola>
- [5] *Ивановский А.О.* Медная монета в Маньчжурии. СПб., 1893. URL: <http://www.charm.ru/ru/Ivanovskiy.htm>
- [6] *Меряшкина Е.В.* Образ хунхуза в прозе писателей дальневосточного зарубежья // Вестник Кемеровского государственного университета. Вып. № 4 (60). Том 3. 2014. С. 175—180.
- [7] *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. М.: Аспент-пресс, 1996.
- [8] *Русская поэзия Китая: Антология / Сост. В.П. Крейд, О.М. Бакич.* М.: Время, 2001. 720 с.
- [9] *Томахин Г.Д.* Реалии — американизмы: пособие по страноведению. М.: Высшая школа, 1988.
- [10] *Харбин.* Ветка русского дерева: Проза, стихи / сост. Д.Г. Селькина, Е.П. Таскина]. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991.

NON-EQUIVALENT WORDS IN THE IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN EMIGRANTS' LINGUISTIC CULTURE

Cui Liwei

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, building 2, Moscow, Russia, 117198

The article gives a specific description of the words with no direct equivalents that are used to create the cultural and linguistic image of China based on the works of the Far-Eastern emigrants. The classification of these words is provided according to the object and actuality. The role of the words in verbalizing the essential for emigrant linguistic culture semantic opposition “our — foreign”.

Key words: non-equivalent vocabulary, cultural and linguistic image, Far-Eastern emigration, ethnographic fact, socio-political environment

REFERENCES

- [1] *Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.* Yazyk i kultura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and Culture: Linguistic Country Studying in Teaching Russian as a Foreign Language]. М.: Russkij yazyk, 1990.

- [2] Vinogradov V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy) [Introduction to Translatology (General and Lexical Questions)]. M.: Izdatelstvo institute obshchego srednego obrazovaniya RAO-2001 S. 224.
- [3] Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [The Untranslatable in Translation]. M., 1986.
- [4] Ivanov V.N. Otvet Kitaya: tajnye obshchestva [Chinese Answer: Secret Societies] // «Mir nichego ne znaet o Kitae» [The World Knows Nothing About China]. Ehlektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <http://slavs.org.ua/dragon-s-kopytami-dyavola>
- [5] Ivanovskij A.O. Mednaya moneta v Manchzhurii [Copper Coin in Manchuria]. SPb., 1893. Ehlektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <http://www.charm.ru/ru/ivanovskiy.htm>
- [6] Meryashkina E.V. Obraz hunhuza v proze pisatelej dalnevostochnogo zarubezhya [The Image of Hunghez in the Prose of Writers of Far East Emigration]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk № 4(60). Tom 3. 2014. S. 175—180.
- [7] Reformatskij A.A. Vvedenie v yazykovedenie [Introduction to Linguistics]. M.: Aspent-press, 1996.
- [8] Russkaya poehziya Kitaya [Russian Poetry of China]: Antologiya / Sost. V.P. Krejd. O.M. Bakich. M.: Vremya, 2001. S. 720.
- [9] Tomahin G.D. Realii — amerikanizmy [American Realia]. Posobie po stranovedeniyu [Manual on Country Studying]. M.: Vysshayav shkola, 1988.
- [10] Harbin. Vetka russkogo dereva [Harbin. A Branch of a Russian Tree — Prose, Poetry]. — Proza, stihi [Sost. Selkina D.G., Taskina E.P.] Novosibirsk: Novosibirskoe knizhnoe izdatelstvo, 1991.

КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ГРУППОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Чернышева

Кафедра «Иностранные языки — 4»
Финансовый университет при Правительстве РФ
Ленинградский проспект, 49, Москва, Россия, 125993

Данная статья посвящена методике обучения студентов подготовке групповой презентации на иностранном языке как одного из видов публичной речи. В статье дается характеристика данного вида презентаций, обосновывается целесообразность и эффективность определенных методов и приемов, систематизированы возможные удачные сценарии, даны методические рекомендации, показаны организационно-педагогические условия для позитивной динамики в развитии презентационных навыков.

Ключевые слова: презентация, аргументация, групповая презентация, публичное выступление, обучение иностранному языку, профессиональный иностранный язык

В современном учебном процессе такая форма устной речи, как презентация, получила большое распространение. В настоящей статье мы обратимся к особому виду презентации, а именно к групповой форме, т.е. к такой, когда спикерами являются сразу два или более человека. Целью статьи является рассмотрение групповой презентации как вида публичного выступления с лингводидактической точки зрения. Описанные методы подготовки такого выступления могут быть применены как в высших, так и в средних образовательных учреждениях в зависимости от уровня языковой подготовки.

Групповая форма учебной работы давно закрепились в современной методике преподавания иностранного языка как эффективный способ развития навыков подготовленной устной речи с элементами дискуссии. Кроме того, мы можем назвать ученых, кто уделял немало внимания групповым формам учебной деятельности: Песталоцци (1746—1827) [5], Гаудиг (1860—1923) [11—13], Дьюи (1859—1952) [9; 10] и др. Все они подчеркивали особую роль работы в группе с целью формирования социальной активности и ответственности как ключевых качеств, которые развиваются педагогами у обучаемых. Американские ученые Университета Миннесота (США) Дэвид В. Джонсон, Роджер Т. Джонсон, Карл А. Смит в своей статье «Обучение сотрудничества возвращается в колледж» [8] рассматривают методы обучения сотрудничества как способ активного познания и освоения учебного материала. Преимущества, которые предполагает групповая работа, можно сформулировать следующим образом:

- облегчение в преодолении педагогических или социальных сложностей, развитие умения работать в команде и в условиях мультикультурного обучения;
- демократичный подход в обучении;

- использование всего многообразия источников информации, привлечение собственного опыта, развитие личных интересов и способностей;
- социально направленное обучение и развитие личной активности и ответственности.

Как видим, наряду с активным приобретением знаний большую роль играет еще и социальный аспект, который представляет собой особую ценность при работе в группе. Симметричная коммуникационная структура позволяет каждому участнику группы быть одинаково активным в общем учебном процессе. Все вместе выполняют одну общую коммуникативную задачу, разрабатывают стратегию действий, чтобы при этом воплотить идеи и использовать свои способности и навыки каждого в отдельности в полной мере.

Саморегулирование всех интерактивных процессов внутри группы представляет собой отдельную задачу. Если участникам группы удастся уже на начальном этапе определить общие цели и стратегии работы, то процесс и результат воспринимается, как правило, всеми участниками как успешные и продуктивные. При этом то, каким образом происходит распределение обязанностей и сфер ответственности между участниками группы, не всегда имеет решающее значение.

Для того чтобы гарантировать успешность групповой работы, преподавателю необходимо заранее дать все инструкции, убедиться в том, что у обучающихся имеется достаточно материала, а также разработать вместе с ними методы и структуру работы. При этом важно не забывать и об особой образовательной ценности работы в группе, которая заключается не только в результате, но и в самом процессе, поэтому не стоит оказывать на студентов на этапе содержательного и методического структурирования проекта слишком сильное давление. Для начала достаточно определить тематику, временные рамки и форму презентации. Разработку непосредственно разделов выступления, а также выбор его формы можно предоставить самим участникам группы.

Основываясь на этих принципах, можно сказать, что целью групповой презентации является, в отличие от классического научного доклада, не раскрытие актуальной темы во всех ее подробностях, а скорее постановка проблемы внутри определенной темы и, по возможности, попытка найти решение поставленных проблем. Опыт показывает, что групповые презентации становятся хорошей платформой для плодотворных дискуссий и озвучивания важных вопросов и противоречий. В процессе работы над темой участники активно используют ресурсы Интернета для разрешения спорных вопросов и для поиска необходимого материала. Одновременно недостаток информации или идей может легко компенсироваться именно за счет работы в команде, путем дискуссий и обсуждений.

Важным начальным этапом при подготовке групповой презентации является сбор идей и представлений всех участников группы о том, на какую тему будет презентация и какие проблемы или вопросы будут выставлены на обсуждение. Наверное, процесс постановки проблемы является наиболее сложным и важным и может занять какое-то время. На следующем этапе участники группы собирают релевантную поставленным вопросам информацию и обсуждают отдельные со-

держательные пункты. И только потом можно приступить к этапу непосредственной подготовки презентации.

Методической сложностью при этом является то, что студенты привыкли в процессе своего обучения к реферативным формам предъявления темы. Именно подготовка групповой презентации может помочь студентам научиться по-другому преподносить информацию и позитивно повлиять и на умение работать с текстами, и навыки устного подготовленного выступления.

Конечно, есть различные формы групповых презентаций, от сугубо научных до очень творческих. Здесь нам хотелось бы остановиться именно на креативной форме презентации. Эта форма имеет то преимущество, что она объединяет в себе когнитивные элементы с игровыми, исследовательскими и даже эстетическими.

При этом игру не стоит здесь воспринимать как противоположность обучению. Игровые элементы предполагают разнообразие перспектив, диалогическую составляющую, дискуссионные, коммуникативные отношения между участниками с целью разрешения спорных вопросов, ситуативность, ассоциативность. При этом большое значение продолжают играть методические, личностные, социальные, а также профессиональные компетенции. Игровая форма является также способом приблизиться к реальности в области обсуждаемых вопросов, нагляднее донести занимаемую позицию и точку зрения, важность поставленных проблем и вопросов, а также помогает найти их эффективные решения. Также стоит отметить активацию личной эмоциональной вовлеченности участников. Успешность презентации увеличивается при включении в нее эмоциональных элементов. При концентрации и выделении определенных вопросов через ситуативность можно сфокусироваться на отдельных проблемах и рассказать об общем через конкретное и заставить зрителей/слушателей более глубоко осмыслить всю тему целиком. Опыт показывает, что личная эмоциональная вовлеченность участников презентации вызывает их повышенный интерес к разрабатываемому проекту, и студенты нередко готовы тратить немало времени на подготовку презентации. Именно такие презентации оказывают на публику наибольшее впечатление, вызывают обсуждения; они яркие, понятные, впечатляющие и запоминающиеся. Нередко участники таких презентаций продолжают и в дальнейшем заниматься исследованиями в этой же области для написания курсовых работ или в форме участия в социальных проектах.

Что нужно команде, готовящей презентацию?

Прежде всего необходимо понимание того, что это не просто группа, а именно команда, где ответственность за конечный продукт лежит на всех участниках вместе и на каждом в отдельности. А в этой связи все участники должны обладать умением работать в команде, взаимным доверием, симпатией друг к другу и командным мышлением. Все участники группы должны видеть одинаковые цели и стремиться к их максимальному достижению. Иногда стоит даже записать их еще на этапе планирования. Как говорится в известной немецкой пословице, «*Wer das Ziel nicht kennt, wird den Weg nicht finden*» («Кому неизвестна цель, тот не найдет дорогу»). Следующим важным аспектом является распределение задач

и ролей. Каждый участник должен понимать, какие задачи возложены именно на него, какую информацию он должен найти и структурировать, какие аргументы сформулировать, какие вопросы рассмотреть и т.д. Очень важным моментом является также коммуникация и взаимодействие между участниками презентации. Никто не должен выделяться или брать большую часть на себя. Между спикерами должна ощущаться дискуссия, в которой каждый ведет себя в соответствии с выбранной ролью. И не только в речевом (лексическом) плане, но и в эмоциональном. Именно в этом случае мы можем говорить о функциональной коммуникации, где общение между участниками презентации становится инструментом в попытке найти решение проблемы или ответы на поставленные в выступлении вопросы. При этом не стоит забывать о том, что мы говорим о презентации как о публичном выступлении, где зрители являются неотъемлемыми участниками дискуссии, пусть и пассивными. Как и в индивидуальном публичном выступлении, необходимо очень внимательно относиться к реакции публики и уметь правильно реагировать на ее поведение. Следующий совет для подготовки: групповую презентацию обязательно нужно хорошо отрепетировать, продумать плавные и логичные переходы от одного аргумента к другому. Важно, чтобы презентация не выглядела так, словно каждый рассказывает свою часть общего текста, зрители должны видеть реальный диалог (ситуацию общения).

А теперь назовем те ошибки, которые студенты часто совершают при подготовке групповых презентаций и которых необходимо избегать:

— так как каждый из участников группы самостоятельно занимается поиском информации и использует различные источники, представляющие различные точки зрения, нередко возникает ситуация, когда затем в тексте самой презентации находятся противоречия. Необходимо проверить и убедиться в том, что никто сам себе не противоречит;

— как уже было сказано выше, не стоит забывать об участии публики. Участники часто увлекаются коммуникацией внутри группы и упускают из поля зрения реакцию и поведение публики. Зрительный контакт должен постоянно осуществляться между спикерами и публикой;

— необходимо знать не только свою роль, но и общую концепцию презентации. Это важно, чтобы помнить, кто, где и что говорит, чтобы не перебивать друг друга и не создавать излишне долгих пауз;

— творчество и креативность — это, конечно, очень хорошо, но это все не должно преобладать над содержанием. Особенно опасными могут быть шутки и юмор. Важно: не переборщить и все сделать уместно.

Далее мы хотим дать краткую характеристику самым частым формам креативных групповых презентаций.

Сценическая игра является, наверное, самой частой формой групповых презентаций. Актерское представление «реальной» ситуации позволяет спикерам и зрителям погрузиться в определенную атмосферу и таким образом сделать ее очень понятной для всех. Абстрактные или обобщенные связи становятся визуально и эмоционально ясными. Временные «прыжки» в презентации с двумя или несколькими сценами позволяют к тому же очень четко показать причинно-след-

ственные связи. При этом следует отметить, что временные рамки презентации заставляют серьезно отнестись к выбору ролей и к вопросам, выносимым на обсуждение. Поэтому нередко разыгрываются вымышленные ситуации, которые лишь частично приближены к реальным, но однако сфокусированы на определенных дискуссионных вопросах и позволяют представить необходимые аргументы.

Круглый стол. Презентация в форме круглого стола близка к форме сценической игры, так как и здесь участники группы берут на себя фиктивные роли и представляют определенные позиции согласно сценарию. Однако они соблюдают строгие правила выбранного формата. Отличительной чертой круглого стола является в первую очередь то, что все его участники равны по своему статусу и на равных условиях вправе высказать свое мнения и предоставить собственные аргументы в поддержку своей позиции. В отличие от театрализации определенной ситуации у круглого стола есть преимущество в том, что он дает возможность представить полный спектр мнений и аргументов по выбранной проблеме. Можно осветить различные аспекты или столкнуть противоположные мнения. Классическим проведением круглого стола является дискуссия с ведущим или модератором. Наиболее креативные студенты могут взять на себя даже какие-то нереальные или фантастические роли.

Телепередача. Следующей очень удобной формой групповой презентации является формат телепередачи. Это может быть и ток-шоу, и интервью, и выпуск новостей. Большое преимущество такой формы состоит в том, что для зрителей телевидение всегда ассоциируется с серьезным подходом, экспертным мнением; здесь легко оперировать фактами, статистическими данными, позициями специалистов и другими неоспоримыми аргументами, которые всегда вызывают доверие и служат успешному убеждению. Конечно же, здесь тоже не обходится без актерского мастерства, так как участники презентации исполняют роль ведущего, репортера, журналиста, а также экспертов, специалистов, участников событий и т.д. При этом мы здесь можем говорить не только об убедительной презентации как таковой, не только о дискуссии по выбранной группой теме, но и о мета-дискурсе о роли СМИ в нашем обществе.

Викторина. За образец такой формы групповой презентации, как викторина можно взять всем известные теле- или радиовикторины и игры. Их преимуществом будет то, что они имеют развлекательный формат без потери полноты раскрытия содержания. Факты и дискуссионные моменты выносятся внутри этого формата как вопросы викторины. Однако здесь необходимо обладать определенной ловкостью, чтобы, сконцентрировавшись на фактах, не упустить эмоции и элементы дискуссии.

Художественное творчество. Здесь мы имеем в виду такие форматы, как стихи, песни и т.д. Их выгодно выделяет то, что при содержательном наполнении они оставляют очень хорошее эстетическое впечатление. Такие презентации всегда удивляют и запоминаются, так как для их подготовки требуется творческие способности или даже талант. А на иностранном языке это всегда еще сложнее. В таком формате может быть выдержана вся презентация или же только ее элемент.

Например, очень эффективным может быть финал в стихах или слайды, нарисованные и оформленные полностью участниками презентации.

Существует множество других форматов. Все зависит от фантазии студентов и их руководителей и наиболее выгодных эффектов, предлагаемых той или иной формой, которые подчеркнут все идеи и сделают презентацию убедительной и запоминающейся.

В нашей статье мы уже подчеркивали, что презентация должна убеждать. Собственно, именно это является основной целью любой презентации и отличает ее от простого доклада. Как же сделать презентацию наиболее убедительной? Здесь мы остановимся не на визуальных эффектах, а на основных речевых приемах. Кстати, они подойдут не только для групповых, но и для индивидуальных презентаций.

Для начала стоит рассмотреть структуру убеждения. Высказывание будет убедительным, если оно построено по схеме «мнение — аргумент — пример».

Центральное место здесь занимает именно аргумент. В научной литературе мы можем найти большое количество исследований и классификаций видов аргументов. Вопрос убедительности интересовал философов еще с античных времен (Платон [6], Аристотель [2] и др.) и продолжает быть предметом исследований ученых современности в области риторики, лингвистики, философии и логики [1; 3; 7]. В данной статье мы расскажем о самых основных видах аргумента, которые легко можно использовать именно в презентациях. Они сделают ее четко структурированной, убедительной и очень понятной. Дискуссия примет вид не просто эмоционального спора, где каждый участник просто высказывает свое мнение, а настоящим обсуждением с четким обоснованием каждой точки зрения. Умение быть убедительным и четко формулировать и обосновывать свою точку зрения необходимо студентам не только для подготовки успешной презентации, но и для дальнейшей социальной и научной деятельности.

Итак, первым видом аргумента является *авторитет*. Ссылка на известных деятелей, экспертов, специалистов в определенной области, афоризмы и цитирование всегда смотрятся очень выигрышно. Удачно подобранная ёмкая цитата как эпиграф очень украшает любую презентацию и задает ей тон, сразу делается фокус на определенную позицию. Против такого аргумента крайне сложно сразу найти контраргумент и возражение.

Вторым видом мы назовем *факты*. Реальные факты, цифры, статистические данные, результаты опросов и научных исследований являются очень убедительным аргументом, неоспоримым доказательством правоты.

В качестве третьего вида стоит назвать *нормы*. Под ними мы понимаем те устоявшиеся в обществе моральные, социальные и правовые нормы, которые никем не могут быть поставлены под сомнение и тем самым представляют собой также бесспорно успешные аргументы.

Следующий вид — это *собственный опыт*. Собственный опыт легко подтверждает определенную позицию, ему легко доверяется. Психологически мы всегда верим, если слышим «я сам...» или «в нашей практике мы часто видим, что...». Мы воспринимаем тогда все заявления как проверенные и испытанные, то есть достоверные и убедительные.

Логическое умозаключение является следующим беспроектным видом аргумента. При этом можно использовать не только всем известные дедукцию и индукцию, но и силлогизмы. Однако здесь нужно быть очень аккуратным и следить за тем, чтобы умозаключения были на самом деле очень логичны и логика выводов была всем сразу понятна.

Шестым видом аргументирования мы назовем **сравнение и метафору**. Они также помогают сделать собственную позицию более понятной, образной. Можно подобрать такую ассоциацию, которая станет убедительным аргументом. Особо умелые студенты могут использовать также когнитивную метафору, что несомненно украсит выступление.

Таким образом, подготовка хорошей презентации — это многоступенчатый и многогранный процесс, который полезен и эффективен сразу по многим причинам и затрагивает много аспектов иноязычной подготовки будущих специалистов. Работа над групповой презентацией оказывает положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции, формируя многие субкомпетенции в отдельности. Эти навыки помогут студентам не только в освоении иностранного языка, не только в формировании умений публичного выступления, но и понадобятся им в дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алексеев А.П.* Философский текст: идеи, аргументация, образы. Directmedia, 2013. 328 с.
- [2] *Аристотель.* Риторика / Аристотель // Античные риторики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 15—164.
- [3] *Герасимова И.А.* Теория и практика аргументации. Directmedia, 2013. 395 с.
- [4] *Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. М.: Экономическая школа, 2001. 256 с.
- [5] *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения: в 3 т. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963.
- [6] *Платон.* Сочинения: в 3 т. Т. 1. М., 1968. 624 с.
- [7] *Рузавин Г.И.* Методологические проблемы аргументации. Directmedia, 2013. 353 с.
- [8] *David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith.* Cooperative Learning Returns To College // Change. 1998, July/August. P. 27—35.
- [9] *Dewey J. John.* Dewey on Education: Selected Writings. Под редакцией Reginald D. Archambault. University of Chicago Press, 1974. 439 p.
- [10] *Dewey J.* The School and Society and The Child and the Curriculum. University of Chicago Press, 1956. 209 p.
- [11] *Gaudig H., Drud und Derlag Don B.D.* Geubner. Didaktische Ketzereien. Bertrams Print On Demand, 2010. 144 s.
- [12] *Gaudig H.* Didaktische Präludien. Teubner, 1929. 280 s.
- [13] *Gaudig H.* Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Hirt, 1925. 291 s.
- [14] *Traub S.* Projektarbeit erfolgreich gestalten: Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. UTB M. Uni-Taschenbücher M. Julius Klinkhardt, 2012. 200 s.
- [15] *Traub S.* Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. Erziehen und Unterrichten in der Schule. Julius Klinkhardt, 2004. 176 s.

CREATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE GROUP PRESENTATIONS PREPARATION

E.V. Chernysheva

Chair "Foreign Languages — 4"
Financial University under the Government of Russian Federation
Leningradsy Av., 49, Moscow, Russia, 125993

This article touches upon the issue of teaching methods in preparing group presentations in a foreign language as a special tool of public speaking. The article defines this tool, gives a proof of practicability and usefulness of some selected methods, systematizes successful scenarios, gives methodological recommendations, describes organizational and pedagogic conditions favouring positive dynamics of future specialists presentation skills development.

Key words: presentation, argumentation, group presentation, public speaking, professional foreign language

REFERENCES

- [1] Alekseev A.P. Filosofskij tekst: idei, argumentatsiya, obrazy [Philosophic text; ideas, argumentation, forms]. Directmedia, 2013. 328 s.
- [2] Aristotel. Ritorika [Rhetoric] / Aristotel // Antichnye ritoriki. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1978. S. 15—164.
- [3] Gerasimova I.A. Teoriya i praktika argumentatsii [Theory and practice of argumentation]. Directmedia, 2013. 395 s.
- [4] Dzhonson D., Dzhonson R., Dzhonson-KHolubek E.H. Metody obucheniya. Obuchenie v sotrudnichestve [Cooperating learning]. M.: Ekonomicheskaya shkola, 2001. 256 s.
- [5] Pestalotsti I.G. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya [Selected Pedagogic Works]: v 3 t. M.: Izdatelstvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1963.
- [6] Platon. Sochineniya [Writings]: v 3 t. T. 1. M., 1968. 624 s.
- [7] Ruzavin G.I. Metodologicheskie problemy argumentatsii. [Methodologic Problems of Argumentation] Directmedia, 2013. 353 s.
- [8] David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith. Cooperative Learning Returns To College // Change. 1998, July/August. P. 27—35.
- [9] Dewey J. John Dewey on Education: Selected Writings. Edited by Reginald D. Archambault. University of Chicago Press, 1974. 439 p.
- [10] Dewey J. The School and Society and The Child and the Curriculum. University of Chicago Press, 1956. 209 p.
- [11] Gaudig H., Drud und Derlag Don B.D. Geubner. Didaktische Ketzereien. Bertrams Print On Demand, 2010. 144 s.
- [12] Gaudig H. Didaktische Präludien. Teubner, 1929. 280 s.
- [13] Gaudig H. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Hirt, 1925. 291 s.
- [14] Traub S. Projektarbeit erfolgreich gestalten: Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. UTB M. Uni-Taschenbücher M. Julius Klinkhardt, 2012. 200 s.
- [15] Traub S. Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. Erziehen und Unterrichten in der Schule. Julius Klinkhardt, 2004. 176 s.

РУССКИЕ ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ С ПОЗИЦИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Чжао Чжэ

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

В данной работе путем сравнения артикуляций гласных звуков русского и китайского языков анализируются нарушения русских гласных в речи китайских учащихся.

Ключевые слова: гласные звуки, интерференция, русский язык, китайский язык

Русские и китайские лингвисты уже давно исследовали фонетические системы данных двух языков для выявления причин отклонений от произносительных норм русского языка в речи носителей путунхуа. В настоящей работе описание артикуляции гласных звуков русского и китайского языков опирается на учебные пособия по фонетике русских и китайских лингвистов Е.А. Брызгуновой, И.М. Логиновой, Н.А. Любимовой, Г.Г. Гиржевой, Чжао Цзо Ин, Чэнь Цзнь Хуа.

Сопоставив русские ударные гласные с монофтонгами путунхуа, мы заметили, что для русских [и], [у], [о], [а], [э] можно найти в путунхуа близкие в той или иной степени гласные, такие как китайские монофтонги <i>, <u>, <o>, <a>, <ε>. Однако указанные выше авторы (как русские, так и китайские) не учитывают функциональных особенностей гласных [ε-э] в русской артикуляционной базе, которые сочетаются с согласными так же, как гласные [и-ы]: первые только после мягких согласных, вторые — только после твердых, что существенно для обучения иностранных учащихся (и китайских в их числе) произношению русских мягких согласных (Л.Л. Буланин, И.М. Логинова). Для русского [ы] нет сравнимого монофтонга в путунхуа, для китайских <ɿ>, <ɥ>, <ɤ>, <əɣ>, <y> нет сравнимых гласных в русском языке.

По Чжао Цзо Ин, русские гласные [и], [у], [о], [а] и монофтонги <i>, <u>, <o>, <a> сходны по ряду, но различны по реальному подъему языка и положению губ (рис. 1, 2).

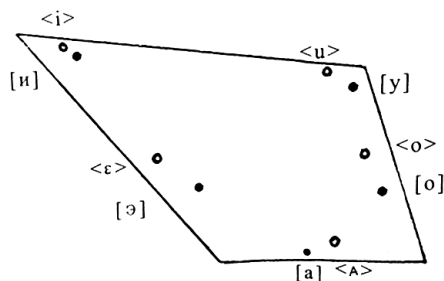


Рис. 1. Артикуляция гласных в русском и китайском языках (по Чжао Цзо Ин)

При артикуляции русского ударного гласного [и] и монофтонга <i> путунхуа все тело языка продвинуто вперед и вверх, кончик языка касается основания нижних зубов, передняя и средняя часть спинки языка высоко подняты к твердому нёбу, губы растянуты. По подъему русский [и] ниже, чем монофтонг <i> путунхуа.

При артикуляции русского ударного гласного [у] и монофтонга <u> путунхуа все тело языка оттягивается назад, задняя часть спинки языка поднята к мягкому нёбу, передняя и средняя части языка опущены, губы в русском звуке сильнее вытянуты вперед и округлены, чем для образования китайского <u>. По подъему русский [у] ниже, чем китайский <u>.

При артикуляции русского ударного гласного [о] и китайского монофтонга <o> все тело языка оттягивается назад, задняя часть спинки языка поднята к мягкому нёбу не так высоко, как при артикуляции [у] и <u>, губы вытянуты и округлены. Надо отметить, что «в начале произнесения русского [о] губы выпячиваются и округляются, как при русском [у], а затем, оставаясь выпяченными, принимают менее округлую форму» [3]. Для образования русского [о] губы вытянуты и округлены сильнее, чем для образования китайского <o>, т.е. «русские лабиализованные гласные произносятся с более напряженной артикуляцией губ» [5]. По подъему, русский [о] ниже, чем китайский <o>.

При артикуляции русского ударного [а], по мнению Чэнь Цзэнь Хуа, и китайского <a> все тело языка лежит внизу ротовой полости, язык оттянут назад, кончик языка отодвинут от основания нижних зубов, средняя часть спинки языка незначительно прогибается, а задняя — слегка приподнимается, рот открывается в большей степени, чем при артикуляции других гласных. По подъему русский ударный [а] ниже, чем китайский монофтонг <a>, а по ряду русский ударный [а] более передний, чем китайский <a>. Следует заметить, что русский [а] в изолированном положении более задний, чем указано в схеме, а после мягких согласных сильно продвигается вперед.

На рентгенограммах (рис. 2) не видно большой разницы между русскими и китайскими гласными, не указано, в каких позициях они зафиксированы. Это существенно для русских гласных в потоке речи, так как их произношение сильно варьирует по ряду в зависимости от твердого или мягкого консонантного окружения (явление аккомодации).

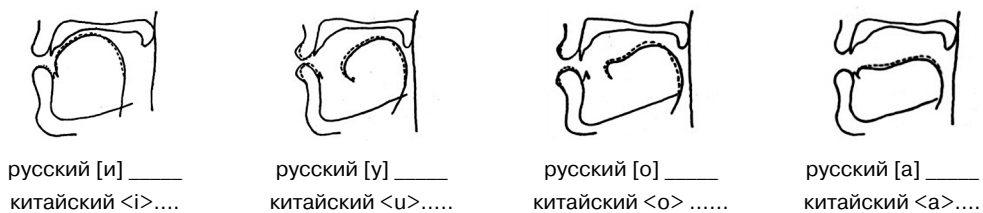


Рис. 2. Артикуляционные профили русских [и], [у], [о], [а] и китайских <i>, <u>, <o>, <a> (по Чжао Цзо Ин)

При артикуляции русского ударного [э] язык продвигается вперед, кончик языка расположен у основания нижних зубов, средний участок спинки языка приподнимается к твердому нёбу, передняя часть немного прогнута. Для образо-

вания китайского монофтонга <ε> кончик языка также упирается в основания нижних зубов, передняя часть спинки языка поднята к передней части твёрдого нёба (рис. 3).

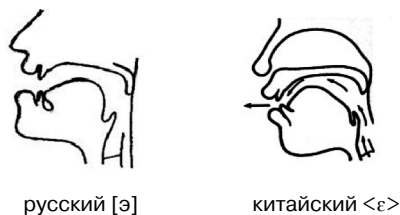


рис. 3. Профили артикуляции русского ударного гласного [э] и китайского монофтонга <ε>

Как говорилось выше, надо различать два русских звукотипа на месте одного китайского.

Для образования русского гласного [ы] «все тело языка поднято к нёбу, но передняя часть языка поднята к твердому нёбу, а спинка языка (средняя и задняя часть) — к мягкому» [1]. Главное в характеристике [ы] — его отодвинутость назад, так как он употребляется только после твердых согласных, однако, перед мягкими согласными он произносится дифтонгоидно с [и]-образным переходным участком, например, в слове «быть».

Для образования китайского монофтонга <у> кончик языка касается основания нижних зубов, передняя и средняя части спинки языка подняты к твёрдому нёбу не так высоко, как при образовании китайского <и> губы вытянуты и округлены.

Для образования китайского монофтонга <у>, как и при образовании китайского монофтонга <о>, все тело языка оттягивается назад, задняя часть спинки языка поднята к мягкому нёбу. В отличие от <о>, губы не вытянуты и не округлены.

Для образования китайского какуминального монофтонга <əŋ> сначала все тело языка горизонтально лежит в ротовой полости, затем язык оттягивается назад, передняя часть спинки языка поднята, кончик языка загибается к передней части твёрдого нёба (рис. 4).



рис. 4. Профили артикуляции китайских монофтонгов <у>, <у>, <əŋ>

Так как китайские монофтонги <ŋ> и <ŋ> не могут быть в изолированном положении, а встречаются лишь в сочетании с согласным (т.е. с инициальной), здесь мы не описываем их изолированные артикуляции.

Следует отметить, что вышеуказанные выводы являются традиционным мнением китайских русистов. У китайского ученого Чэнь Цзюньхуа есть разные точки зрения об отличии русских гласных [y], [a] от китайских <u>, <a>. По его

мнению, русский гласный [y] более высокий и более передний, чем китайский <u>, а русский [a] выше, чем китайский <a>, притом он считает, что на слух «между русским [a] и китайским <a> нет существенного различия в движении языка по горизонтали» [5] (рис. 5).

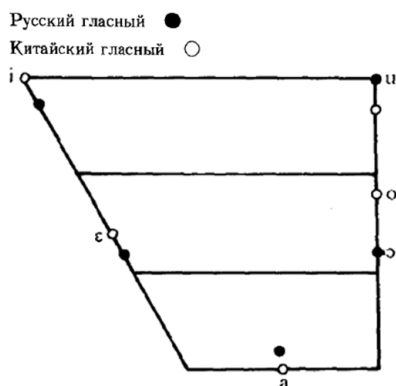


Рис. 5. Артикуляция гласных в русском и китайском языках (по Чэнь Цзэнь Хуа)

Из описания видно, что, по мнению Чжао Цзо Ин, русские ударные гласные и монофтонги путунхуа в изолированном положении различаются не очень сильно. Для китайских учащихся самым трудным гласным является [ы], который в путунхуа отсутствует. Нам кажется, что хотя остальные русские гласные тоже отличаются от китайских монофтонгов, но эти различия, практически не ощутимы для простых людей. Однако в потоке речи русские гласные сильно изменяются в позициях аккомодации, а также в безударном положении, где они редуцируются, меняя свое качество и длительность.

На наш слух, в реальной русской речи носителей путунхуа в произнесении изолированных русских гласных [a], [и], [y] не возникает четких отклонений, так как можно найти в путунхуа очень близкие гласные звуки (<a>, <i>, <u>). У китайских учащихся, как показали записи их русской речи, возникли следующие типичные ошибки в артикуляции русских гласных:

1) русский гласный [o] произносится как китайские дифтонги <au> и <эи>. В начале слова вместо [o] реализуется <эи>, а в других позициях — <au>. Например, *озеро* звучат как <эи>зеро, *очень* — как <эи>чень, *могут* — как м<au>гут, *пальто* — как пальт<au>; в русской речи изолированный [o] произносится как трифтонгоид [уoa], а в других позициях его произношение зависит от твердости — мягкости соседних согласных. Китайцы нередко смешивают [o] и [y];

2) русский гласный [e] в начале слова и после гласного (на месте буквы «е») реализуется как китайский дифтонг <ai>, а после мягких согласных и [j] — как дифтонг <ie>. Например, *этаж* произносятся как <ai>таж, *поэтому* — как по<ai>тому, *дети* как д<ie>ти, *есть* как — <ie>хать;

3) вместо русского гласного [ы] звучит китайский дифтонг <эи>. Например, *ты* реализуется как т<эи>, *птицы* — как птиц<эи>.

4) «неразличение на слух русских гласных [и] и [ы] и произнесение на месте аллофонов фонемы [ы] гласного, близкого к [и] ... является ошибкой, характер-

ной для представителей различных языков» [3]. Вместе с неразличением этих гласных иностранные учащиеся не различают твердых и мягких согласных, что является одной из существенных фонематических ошибок в их речи на русском языке.

Все эти потенциальные ошибки говорят о необходимости работы над русским вокализмом в процессе обучения китайских студентов русскому произношению, включая как ударные, так и безударные гласные (явление редукции), о которых нужно говорить отдельно. Китайские авторы русский безударный вокализм не учитывают.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гиржева Г.Г. Фонетика современного русского языка. М.: Флинта, 2015.
- [2] Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М.: Изд. РУДН, 1992.
- [3] Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. М.: Русский язык, 1982.
- [4] Чжао Цзо Ин. Фонетика русского языка. Пекин: Преподавание и исследование иностранных языков, 2013.
- [5] Чэнь Цзынь Хуа. Курс русской фонетики для китайцев. Пекин: Пекинский университет, 1997.

RUSSIAN VOWELS FOR CHINESE LANGUAGE SPEAKERS

Zhao Zhe

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

In this paper, by comparing articulations of vowels in Russian and Chinese languages the author describes the mistakes of Chinese students studying Russian.

Key words: vowels, interference, the Russian language, the Chinese language

REFERENCES

- [1] Girzheva G.G. Fonetika sovremennogo russkogo jazyka [The Phonetics of Modern Russian Language]. M.: Izd. Flinta, 2015.
- [2] Loginova I.M. Opisaniye fonetiki russkogo jazyka kak inostrannogo (vokalizm i udarenie) [Describing Phonetics of Russian as a Foreign Language (Vowels and Stress)]. M.: Izd. RUDN, 1992.
- [3] Ljubimova N.A. Obuchenie russkomu proiznosheniju [Teaching Russian Pronunciation]. M.: Izd. Russkij jazyk, 1982.
- [4] Chzhao Czo In. Russkaja fonetika [Russian Phonetics]. Beijnd: Prepodavanie i issledovanie inostrannyh jazykov, 2013.
- [5] Chjen' Cz'n' Hua. Kurs russkoj fonetiki dlja kitajcev [Russian Phonetics for Chinese Students]. Beijnd: Pekinskij universitet, 1997.

РЕЦЕНЗИИ, АННОТАЦИИ И ДР.

РЕЦЕНЗИЯ

на монографию книги: *Макаров В.И.* Формирование восточнославянской диалектологии как историко-лингвистической дисциплины во II половине XVIII — I половине XX вв. Брянск: РИО БГУ, 2015. 392 с.

Настоящая монография вышла благодаря подвижническому труду крупнейшего российского ученого — диалектолога, историка восточнославянского языкознания, лексикографа-практика доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, почетного работника высшего профессионального образования РФ, члена Союза писателей России Владимира Ивановича Макарова.

Данная работа — первое монографическое научное исследование исторического характера, в котором раскрывается история возникновения и развития ареальной лингвистики у трех восточнославянских народов в ее единстве и тесном взаимодействии ученых. Изложение материала строится не по хронологическому принципу, а по принципу возникновения и развития научных проблем и направлений в рамках восточнославянской диалектологии. Автор выделил круг актуальных для истории славянской диалектологической науки XVIII — начала XX вв. вопросов, большую часть которых в свое время определил еще академик И.И. Срезневский.

На основе привлечения обширного материала научных архивов Москвы, Санкт-Петербурга, Киева (более 360 источников) в исследовании раскрываются процессы постепенного выделения данной науки из антропологии и этнографии, формирования у нее своего объекта, предмета исследования, терминологии, собственной методологии, методики анализа. Реконструируется весьма сложная история поиска приемов членения и классификации диалектного материала, осмысления основных единиц структуры диалектного языка, характера границ не только между языками, но и наречиями и говорами.

Значительная часть исследования посвящена зарождению в России идеи лингвистической монографии, активной деятельности Отделения русского языка и словесности Академии наук по организации изучения восточнославянских говоров под руководством академика А.А. Шахматова.

Монография содержит шесть глав.

Первая глава посвящена анализу теоретических основ работы как историографического исследования.

Во второй главе «Основные направления этнографических и диалектологических исследований в России второй половины XVIII — первой половины XX вв.» рассматриваются вопросы этнографического изучения восточнославянских народов, в частности, этнографической деятельности на Украине, этнографических исследований в Белоруссии, истории русской этнографии. Интересным представляется параграф, посвященный началу изучения российскими учеными славянской этнографии, славянских языков и говоров в инославянских и неславянских странах.

Проблемы развития палеографических исследований для целей исторической диалектологии, установления диалектного характера древнерусской письменности, сложности изучения древнего восточнославянского диалектного ландшафта получили развитие в третьей главе «Исследование восточнославянских говоров в аспекте исторической диалектологии».

Исследование восточнославянских говоров в аспекте описательной диалектологии нашло отражение в четвертой главе монографии. Автором успешно решены вопросы формирования системного подхода к диалектному пространству, фиксации диалектной речи, границ современных восточнославянских языков и говоров, выработки принципов членения и классификации современных говоров, уточнения понятий «переходные» и «смешанные» говоры, изучения социального и индивидуального в территориальном говоре.

В пятой главе описывается зарождение в России диалектного картографирования. Автор, рассматривая деятельность Московской диалектологической комиссии, обоснованно указывает на ее особо важное место в истории восточнославянской диалектологии, «обусловленное и принципиально новизной тех целей, которые она перед собою поставила, и теми результатами, которых она добилась» (С. 340). «Впереди ожидалась кипучая работа по созданию целой серии атласов русских народных говоров: планировалось создать 13 отдельных атласов по всей территории России и представить общий итог работы в виде обобщающих карт. Но это уже, — как справедливо сказал автор в конце монографии — уже другая, величественная страница истории развития советской лингвистической географии, которая, несомненно, заслуживает отдельного описания и анализа» (С. 357).

Восточнославянская диалектология решала большой комплекс сложных научных задач: территориальной и социальной дифференциации языка, описания всех уровней диалектной речи, осмысление территориальных говоров как первоосновы одного из источников развития литературного языка, решение вопросов истории восточнославянских народов, изучение диалектной дифференциации языков, определение границ диалектных объединений разных уровней, подход к решению задач диалектного картографирования.

Таким образом, помимо несомненной научной ценности, настоящее исследование представляется весьма значимым и с лингвокультурологической точки зрения, а к его автору, Владимиру Ивановичу Макарову, можно с полным основанием отнести им же самим приведенные в начале монографии слова Ф.И. Буслаева

«Человек, посвятивший себя науке, вооружен крепким оружием против мелочей и треволнений жизни. Идея его науки — его единственная цель, его душа, его стремление. Чтобы ни случилось во внешних обстоятельствах, пока крепка его вера в науку, он тверд в своих мыслях и действиях».

В.М. Шаклеин
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка
и методики его преподавания
филологического факультета Российского
университета дружбы народов

НАШИ АВТОРЫ

Воронова Александра Владимировна — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: av.voronova@bk.ru

Ершова Ольга Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

E-mail: o.vershova@ya.ru

Игнатьева Наталья Дмитриевна — аспирант кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского государственного университета

E-mail: nataliagasheva@yandex.ru

Кузнецова Наталья Александровна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романских языков факультета иностранных языков и военной информации Военного университета Министерства обороны РФ

E-mail: lurdess@bk.ru

Курбанов Ибрагим Алиевич — кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания английского языка и перевода Сургутского государственного университета

E-mail: ibragimkurbanov@mail.ru

Захарова Екатерина Александровна — ассистент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

E-mail: Katya_lichny@mail.ru

Никифорова Светлана Александровна — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: sviet@rambler.ru

Носкова Светлана Геннадьевна — аспирант кафедры методики преподавания английского языка и переводоведения БУ ВО ХМАО — Югры «Сургутского государственного университета»

E-mail: noskova@slib.ru

Оюунчулуун Базарваань — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: oyunchuluun2015@yandex.ru

Толстая Анна Леонидовна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Юго-Западного государственного университета

E-mail: annatolstaja46ru1@rambler.ru

Файе Фату Диоп — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: faya2010@mail.ru

Цуй Ливэй — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: liwei-cui@mail.ru

Чернышева Евгения Владимировна — старший преподаватель кафедры «Иностранные языки — 4» ФГБОУВО Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

E-mail: zhenya_ch82@mail.ru

Чжао Чжэ — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: zhaozhe@yandex.ru

Шаклеин Виктор Михайлович — доктор филологических наук, профессор, ведущий кафедрой русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

E-mail: vmshaklein@bk.ru

Ярославская Ирина Игоревна — старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

E-mail: iyaroslavsk@ya.ru

Научный журнал

ВЕСТНИК
Российского университета
дружбы народов

Серия:
РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

2016, № 2

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61213 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198)

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; e-mail: ipk@pfur.ru

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: rusforeignlangjournalrudn@pfur.ru

Подписано в печать 05.05.2016. Выход в свет 19.05.2016. Формат 70×100/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Усл. печ. л. 8,71. Тираж 500 экз. Заказ № 441

Цена свободная

Типография ИПК РУДН
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419, тел. (495) 952-04-41

Scientific journal

BULLETIN
of Peoples' Friendship
University of Russia

Series:
RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES.
METHODS OF ITS TEACHING

2016, № 2

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; e-mail: ipk@pfur.ru

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: rusforeignlangjournalrudn@pfur.ru

Printing run 500 copies

Open price.

Address of PFUR publishing house
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Ph. +7 (495) 952 0441