

**ISSN 2072–7607**

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

# **ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Научный журнал*

**Выпуск 1 (24)**

Рязань 2013

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

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

Регистрационный номер  
ПИ №ФС 77 - 51731

***Редакционная коллегия***

Главный редактор

**Я.М. Колкер**, канд. пед. наук, проф. (Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина)

Заместитель главного редактора

**Е.С. Устинова**, канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина)

***Члены редакционной коллегии***

**В.Н. Бабаян**, д-р филол. наук (Ярославль, филиал ВКА им. А.Ф.Можайского)

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

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

**Е.В. Игнатова**, канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина)

**Т.Я. Кузнецова**, д-р филол. наук, проф. (Северный (Арктический) федер. ун-т)

**С.С. Куклина**, д-р пед. наук, проф. (Вятский гос. гуманитар. ун-т)

**А.М. Поликарпов**, д-р филол. наук, проф. (Северный (Арктический) федер. ун-т)

**С.Ю. Потапова**, д-р филол. наук, проф. (Ярославль, МУБиНТ)

**Т.С. Серова**, д-р пед. наук, проф. (Пермский гос. техн. ун-т)

**Е.Н. Соловова**, д-р пед. наук, проф. (МГУ им. М.В. Ломоносова)

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

***Редакторы иностранного текста***

**Е.С. Устинова** (английский язык)

**Е.В. Игнатова** (немецкий язык)

**А.В. Николаенко** (испанский язык)

**Чжан Цзюаньфен** (китайский язык)

**Т.П. Карпакова** (французский язык)

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

Журнал выходит 4 раза в год.

**Адрес и телефон редакции:**

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

## I. Языковая и культурная картины мира в синхроническом и диахроническом аспектах

**Горлова Л.А., Огуй А.Д.**

Формирование концептов «вежливость» и «пристойность»  
как составляющих морально-этической категории «этикет»  
в немецкоязычной картине мира . . . . . 5

**Карпакова Т.П.**

Народный календарь как отражение коллективной речевой практики . . . . . 14

**Кутьева М.В.**

Волк как этнокультурный архетипический символ  
в русском и испанском вербальном мышлении . . . . . 20

**Потапова С.Ю.**

От «Шуми» до «Меркози»,  
или о чём расскажут немецкие прозвища известных личностей . . . . . 31

**Шемчук Ю.М.**

Варианты в молодежном социолекте как проблема вариологии. . . . . 36

## II. Локализация речевой интенции в различных функциональных видах дискурса

**Кикоть В.М.**

Заглавие, поэтический подтекст и перевод . . . . . 39

**Степанов В.Н.**

Номинация речевой интенции говорящего  
и прагматические способы ее локализации в спонтанной речи . . . . . 45

## III. Психолингвистические и дидактические проблемы преподавания иностранных языков и перевода

**Завьялова А.Г.**

Поиск адекватных технологий обучения иностранному языку  
в системе дополнительного образования. . . . . 60

**Колесников А.А.**

Что нового привносит компетентностный подход  
в высшее лингвистическое образование? . . . . . 68

**Маметова Ю.Ф.**

Роль обучения слуховой триггосии  
в контексте подготовки студентов вуза к поликультурному профессиональному  
общению . . . . . 75

**Павлова А.В.**

Типология переводческих ошибок билингвов  
(на материале ошибок студентов русского отделения  
переводческого факультета в Гермерсхайме) . . . . . 80

**IV. Институт Конфуция – преподаванию иностранцам  
китайского языка и культуры**

**Линь Хайянь**

Анализ прагматических ошибок в использовании китайского языка  
и методы их корректировки . . . . . 90

**Хань Биншуан**

Анализ преподавания китайской иероглифике на современном этапе  
и практические советы в области преподавания китайского языка  
как иностранного . . . . . 95

**Цзинь Цзихуа (Jin Jihua)**

Анализ программы китайской культуры в свете растущего интереса  
к изучению китайского языка как иностранного *(на английском языке)*  
A Study of Chinese Culture Curriculum in the Context of the Worldwide  
Popularization of Chinese Language Acquisition . . . . . 99

**V. Художественный перевод с комментариями переводчика**

**Карпова И.А.**

Некоторые лингвистические особенности переводов на испанский язык  
стихотворений С.А. Есенина «Я помню, любимая, помню...»  
и В.В. Маяковского «Лиличка! Вместо письма» . . . . . 103

**Table of Contents and Abstracts**  
(Аннотированное оглавление на английском языке) . . . . . 107  
**Сведения об авторах** . . . . . 111  
**List of authors** . . . . . 112  
**Требования к публикациям** . . . . . 113

# Раздел I

## Языковая и культурная картины мира в синхроническом и диахроническом аспектах

УДК 81'373  
ББК 81.432.4-3  
Г 691

Л.А. Горлова, асп.,  
А.Д. Огуй, д-р филол. наук,  
(Черновицкий нац. ун-т им. Ю. Федьковича, Украина)

### Формирование концептов «вежливость» и «пристойность» как составляющих морально-этической категории «этикет» в немецкоязычной картине мира

В статье рассматривается историческое развитие концептов ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ в немецком языке (с учетом категорий «языковая картина мира», «концептуальная картина мира», «концепт», «лексико-семантическая группа», «вежливость», «пристойность», «этикет»). На основе литературных источников устанавливается, какими языковыми средствами осуществляется вербализация исследуемых концептов на протяжении их развития.

*концепт, вежливость, пристойность, этикет.*

В последнее время все более актуальными становятся исследования языковой и концептуальной картин мира. Лингвисты разделяют эти картины, но границы между ними не достаточно четкие, так как они находятся в отношениях логического пересечения или включения. Концептуальная картина мира (ККМ) представляет собой понятийную сферу и является основой языковой картины мира (ЯКМ), однако выступает как более универсальная и является общей для народов с одинаковым уровнем знаний о мире, то есть ККМ более широкая по объекту познания, а ЯКМ – по предмету познания. ККМ выступает основой понятийного членения мира, а ЯКМ – средствами его выражения. Составляющие ККМ – понятия и концепты, а ЯКМ – лексико-семантические поля (ЛСП). Последние, в понимании Й. Трира<sup>1</sup>, приближаются к концептам, так как объединяют общим семантическим признаком слова, относящиеся к различным частям речи. ЛСП могут включать лексико-семантические группы (ЛСГ) как микросистемы семантически связанных слов одной части речи на основе общих семантических признаков. Таким образом, на уровне лексики концепт проявляет себя как лексико-семантическое поле, которое поддается объективному формализованному исследованию<sup>2</sup>.

Проследим историческое развитие актуальных для немецкой лингвокультуры «этикетных» концептов ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ, выраженных компонентами, относящимися к различным частям речи (в первую очередь, к прилагательным<sup>3</sup>), с момента их возникновения и до современного периода. Мы считаем,

<sup>1</sup> Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirke des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Bd. 1 : Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. 2. Aufl. Heidelberg: Winter. 1973. 347 S.

<sup>2</sup> Огуй О.Д. Мовна і концептуальна картини світу: ономазіологічна проблема, семасіологічний підхід та голістична перспектива // Іноземна філологія. Український науковий збірник. Львів, 2012. Вип. 117. С. 21 ; Oguy O. Experience of conceptual researches in Ukraine: onomasiologic problem and its semasiologic perspectives // Concept Types and Frames in Language, Cognition and Science: Programme & Abstracts for Düsseldorf, Germany, August 20 – 22, 2007. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität, 2007. S. 81 – 82.

<sup>3</sup> В основании исследования лежат две ЛСГ прилагательных со значением «вежливый» (*höflich*) и «пристойный» (*anständig*), изученные Л.А. Горловой в современном немецком языке. Прилагательные двух ЛСГ объединяются морально-этической категорией «этикет» как внешнее основание для реализации этих позитивных характеристик. Составы исследуемых ЛСГ были сформированы с помощью объективной формализованной процедуры инвентаризации, по результатам которой ЛСГ со значением «вежливый» насчитывает 24 прилагательных (*artig, aufmerksam, brav, chevaleresk, diskret, entgegenkommend, formgewandt, freundlich, gallant, gefällig, geschliffen, hilfsbereit, höflich, kavaliärsmäßig, konziliant, kulant, liebenswürdig, nett, ritterlich, rücksichtsvoll, taktvoll, umgänglich, verbindlich, zuvorkommend*), а ЛСГ со значением «пристойный» – 30 прилагательных (*anständig, bieder, brav, ehrbar, ehrlich, fair, fein, gebührend, grundständig, gut, hochanständig, honett, korrekt, lauter, manierlich, ordentlich, rechtschaffen, redlich, reell, salonfähig, sauber, schicklich, sittenstreng, sittlich, sittsam, solide, wacker, wohlänständig, wohlgezogen, tüchtig*). См.: Горлова Л.А. Лексико-семантическая группа немецких прикметников с значениями «вежливый»: инвентаризация та парадигматичні відношення (на основі компонентного аналізу словникових дефініцій) // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Філологічні науки (мовознавство). Вип. 75 (1). Кіровоград, 2008. С. 105 – 109; Горлова Л.А. Инвентаризация лексико-семантической группы немецких прикметников с значениями «пристойный» // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Вип. 27. Житомир, 2006. С. 165 – 169.

что анализ концептов в виде лексических микросистем как составляющих языковой и концептуальной картин мира в диахронии поможет определить специфику языкового членения окружающего мира и параллельно реконструировать мировосприятие древних народов. Для реконструкции «самыми ценными оказываются прилагательные, в семантической структуре которых наилучшим образом сохраняется оценочный элемент, характерный для морально-идеологических установок предыдущих столетий»<sup>4</sup>. Следовательно, рассмотрение выраженных прилагательными концептов ВЕЖИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ в диахронии позволит проследить семантическую эволюцию каждого составляющего их элемента. Таким образом, представляется возможным как осуществить семасиологический подход к изучению лексики, который предусматривает определение того, что означало то или иное слово в каждый из периодов развития языка и как изменялось его значение на протяжении исследуемого периода<sup>5</sup>, так и проанализировать лексический состав ЛСП в ономасиологическом аспекте.

Семасиологически-ономасиологическое изучение ЯКМ для достижения ее целостности предусматривает, прежде всего, полный анализ номинативно-когнитивной деятельности человека и, соответственно, единиц лексического уровня языка, которые ее выражают. Такой подход позволяет считать единицей ЯКМ (в определенном приближении) именно концепт<sup>6</sup>, имеющий языковое выражение через ЛСП. Хотя «концепты» в последнее время и стали предметом живого внимания многих лингвистов (Е.С. Кубряковой, Ю.С. Степанова, Д.С. Лихачева, А.П. Бабушкина, Н.Ф. Алефиренко, Е.А. Селивановой и др.), не существует четкого определения этого понятия. В самом общем виде концепт, по мнению Ю.С. Степанова, можно представить, с одной стороны, «как сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее»<sup>7</sup>. Большинство языковедов все же соглашаются в том, что основной формой концепта является слово и словосочетание (в т. ч. и фразеологическое), относящиеся к различным частям речи. Итак, изучение определенного концепта как ЛСП позволяет понять, как определенная ментальная единица формируется и функционирует в сознании человека и какими языковыми средствами осуществляется ее вербализация.

Диахроническое исследование концептов (в виде ЛСП) возможно провести только на основе текстов, написанных в том или ином периоде. Ведь именно текст служит основой речевого подхода к изучению лексики, источником неисчерпаемых речевых контекстов, в которых реализуются исследуемые концепты. Текст определенного периода дает четкое представление об окружающем мире того времени, каким его наблюдали и реконструировали языковыми средствами тогдашние авторы.

Изучение процесса формирования исследуемых концептов следует начать с самого давнего – древневерхненемецкого (двн.) периода (VIII–XI века). Хотя в то время еще не существовало понятий вежливости и, тем более, пристойности, но уже интенсивно начала развиваться система общечеловеческих ценностей – ценились, прежде всего, героические качества и такие добродетели (*tugund, tucid, tugind*) как повиновение (*zuht*) и честь (*ēra*). Слово *tugund* объединяло в себе все достойные черты, в т.ч. способности и умение себя вести.

Средневерхненемецкий (свн.) период (1050–1350 гг.) представляет наибольший интерес, так как именно в это время возникает прилагательное *höflich* «вежливый», которое позже будет наиболее оптимально передавать суть концепта ВЕЖЛИВОСТЬ. В истории немецкого государства этот период связан с бурным развитием феодальных отношений и крестовыми походами<sup>8</sup>. Культурный взрыв XII в. и некоторая экономическая стабилизация обусловили расцвет новой культуры<sup>9</sup>. Под влиянием Франции и Нидерландов зарождается куртуазная (придворная) культура, представителями которой выступают рыцари. Рыцари служат своему хозяину на войне и в крестовых походах, а в свободное время развлекают придворный свет, устраивая турниры, охоту и другие светские мероприятия. Фигура рыцаря становится центральной в придворных кругах. Отсюда возникает рыцарская мораль, служение даме сердца, рыцарское понятие о чести, правила поведения при дворе. Литература того времени (рыцарская, куртуазно-эпигонская) воспекает рыцарей и их подвиги. Новая культура и литература оказывают влияние и на словарный состав языка. От свн. слова *hof* в значении *Fürstenhof* «княжеский двор» происходят прилагательные *hübsch* «красивый, милый» и *höflich* «вежливый»<sup>10</sup>. Остановимся только на слове *höflich*, которое, оптимально выражая концепт, является объектом данного исследования.

Итак, расцвет рыцарской культуры, рыцарской морали и соблюдение правил поведения при дворе постепенно приводят к тому, что от свн. слова *höfesch / hövesch* «придворный» образуется свн. слово *hoflich / hovelich*,

<sup>4</sup> Огуй О.Д. Реконструкція давнього світосприйняття в англосаксонському «Беовульфi» (спроба кількісного підходу) / Олександр Огуй // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Германська філологія. Чернівці : Рута, 2002. Вип. 136. С. 37 – 38.

<sup>5</sup> Левицкий В.В. Семасиология. Винница : Нова Книга, 2006. С. 384.

<sup>6</sup> Огуй О.Д. Мовна і концептуальна картини світу: ономасіологічна проблема, семасіологічний підхід та голістична перспектива // Іноземна філологія. Український науковий збірник. Львів, 2012. Вип. 117. С. 18.

<sup>7</sup> Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Академ. проект, 2001. С. 43.

<sup>8</sup> Левицкий В.В. Історія німецької мови. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова Книга, 2007. С. 126.

<sup>9</sup> Шаповалова М.С., Рубанова Г. Л., Моторний В. А. Історія зарубіжної літератури: Середні віки та Відродження: підручник за ред. Я.І. Кравця. 3-тє вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2011. С. 61.

<sup>10</sup> Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1989. 840 s.; 20. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen / [erarb. unter der Leitung von W. Pfeifer]. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997.

которое приобретает значение «вежливый». Тот факт, что придворная жизнь обогащала язык новыми словами, которые распространялись на все сферы человеческого существования, свидетельствует о том, как сильно рыцарская культура влияла на развитие языка и общественных отношений. Рыцарская придворная культура считалась в Европе образцовой. Двор был местом, где учили и учились хорошим манерам<sup>11</sup>. Дворяне диктовали новые нормы поведения, которые со временем оформились в целую придворную систему знаков, которые выражались в жестах, мимике, внешнем виде и других проявлениях вербальной и невербальной коммуникации<sup>12</sup>. Поведение, соответствующее этой придворной системе знаков, и стало называться вежливостью. Вежливость предопределяла придворную жизнь, вследствие чего начали изменяться морально-идеологические установки общества, по которым жили и которыми руководствовались его члены при совершении общественно ожидаемых действий<sup>13</sup>. Если раньше больше ценились героические качества, то в этот период вежливость (как соответствие нормам придворной жизни) стала весьма положительной характеристикой личности. Постепенно требование соблюдать правила вежливости начало распространяться и за пределы королевского и княжеских дворов.

Обращение к литературным источникам того времени позволит наглядно увидеть картину употребления слов для выражения концепта ВЕЖЛИВОСТЬ. Самыми известными произведениями считаются «Энеида» Генриха фон Фельдеке, «Ивейн» Гартмана фон Ауэ, «Тристан» Готфрида Страсбургского, «Парцифаль» Вольфрама фон Эшенбаха, а также «Песнь о Нибелунгах» неизвестного автора. Эти и много других свн. текстов электронной базы данных (всего 409 текстов)<sup>14</sup> служили материалом нашего исследования.

Проверив по электронной базе свн. произведений (21 млн. словоупотреблений) слова из списка исследуемой ЛСГ, выяснилось, что из 24 выделенных прилагательных только 4 функционировали в свн. языке, а именно *höflich* (свн. *hoflich, hovelich*), *freundlich* (свн. *vriuntlich*), *geschliffen* (свн. *gesliffen, geschliffen*), *ritterlich* (свн. *rüterlich, ritterlich*). Слово *höflich* действительно передает значение «(куртуазно) вежливый» и насчитывает 192 словоупотребления (далее – СУ). Например:

... *die richen lagen riche, die höfschen hoveliche* ... (GvS, TuI)<sup>15</sup>.

Также следует отметить, что *höflich* стандартно встречается в словосочетаниях типа *nach hovelichem site* (20 СУ), *mit hovelichem schalle* (9 СУ), *von hovelichen maeren* (7 СУ), *mit hovelicher zühte* (5 СУ), что свидетельствует о соответствии поведения куртуазным нормам и о важности их соблюдения.

Слово *ritterlich* «рыцарский» еще не описывало изучаемый концепт и употреблялось в значении «свойственный рыцарю; такой, каким должен быть рыцарь; видный, показатель», тем не менее, значительное количество словоупотреблений в произведениях (2267 СУ) наглядно подтверждает реальную картину расцвета рыцарской эпохи. Например:

*Èrec trûwete im vil sêre umb sîn ritterliche ère, daz er der geruochte phlegen, als sich endete der segen, schilt und ros was im bereit* (HvA, Er.)<sup>16</sup>.

Прилагательное *ritterlich* также употреблялось в таких стабильных оборотах как *mit ritterlichen siten* (85 СУ), *nâch ritterlichem prîse* (57 СУ), *mit ritterlicher tât* (56 СУ), *durch ritterliche ere* (29 СУ), что говорит о том, как высоко ценились такие рыцарские качества как мужество, верность, рассудительность, чувство чести, вежливость.

Слово *freundlich* (521 СУ) также еще не фиксировало значение «вежливый» и выражало свое основное значение «дружеский, приветливый», хотя семантика слов *freundlich* и *höflich* достаточно близкая, и эта семантическая близость проявится, очевидно, в следующем периоде. Например: ... *beidiu liebes unde guotes und maneger hande muotes, der edelem herzen sanfte tuot: ez wecket vriuntlichen muot* (GvS, TuI)<sup>17</sup>.

Прилагательное *freundlich* также часто встречается в таких выражениях как *friuntlichen siten* (18 СУ), *mit friuntlichem muote* (13 СУ), *in friuntlichen minnen* (11 СУ), что указывает, вероятно, на то, что дружеские отношения были плодотворной основой для появления такого качества, как вежливость.

Как видим, для вербализации концепта ВЕЖЛИВОСТЬ в свн. языке служит только прилагательное *höflich*, которое и появилось тогда, как и требовало время, для изменения морально-идеологических установок и переоценки ценностей в тогдашнем обществе. Что касается существительного *Höflichkeit* «вежливость», которое

<sup>11</sup> Ehrismann O. Ehre und Mut, Abenteuer und Minne: höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter / Otfried Ehrismann. München : Beck, 1995. S. 107.

<sup>12</sup> Über die deutsche Höflichkeit: Entwicklung der Kommunikationsvorstellungen in den Schriften über Umgangsformen in den deutschsprachigen Ländern / [zsgest. und hrsg. von Alain Montandon]. – Bern ; Berlin ; Frankfurt/M. ; NY ; Paris ; Wien : Lang, 1991. S. 8.

<sup>13</sup> Огуй О.Д. Реконструкція давнього світосприйняття в англосаксонському «Беовульф» (спроба кількісного підходу) // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Германська філологія. Чернівці : Рута, 2002. Вип. 136. С. 37.

<sup>14</sup> Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs : URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>

<sup>15</sup> Gottfried von Strassburg, Tristan und Isold, Zeile 593–594 // Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs : URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>

<sup>16</sup> Hartmann von Aue, Erec, Zeile 2498–2502 // Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs : URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>

<sup>17</sup> Gottfried von Strassburg, Tristan und Isold, Zeile 4767–4770 // Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs : URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>

должно было бы лучше всего передавать содержание концепта ВЕЖЛИВОСТЬ, то электронная база свн. текстов не дает на него ни единой ссылки, а по данным этимологических словарей, оно появится только в XV в.<sup>18</sup>

Что касается концепта ПРИСТОЙНОСТЬ, то прилагательное *anständig* и существительное *Anständigkeit*, которые выражают этот концепт в современном немецком языке, по данным этимологических словарей, возникнут не раньше XVII в.<sup>19</sup> Тем не менее проанализированные произведения фиксируют такие лексемы как *ërbaere* (*ehrbar* «добропорядочный») – 298 СУ, *ërlich* (*ehrlich* «честный») – 232 СУ, *redelich* (*redlich* «честный») – 79 СУ, *siteliche* (*sittlich* «нравственный») – 12 СУ, *zühtec* (*züchtig* «скромный, пристойный») – 102 СУ, что свидетельствует о начале формирования концепта. Например:

*Daz under uns niemen waere sô höfisch und als ërbaere* (HvA, Iw.)<sup>20</sup>.

Итак, свн. период в истории немецкого языка отмечается появлением лексики для обозначения вежливости и пристойности, благодаря чему происходит становление концепта ВЕЖЛИВОСТЬ и зарождается смежный концепт ПРИСТОЙНОСТЬ.

Следующий, ранненововерхненемецкий, период (1350-1650 гг.) в истории немецкого языка совпадает с эпохой Ренессанса и Реформации, которые оказали благоприятное влияние как на национальный язык, так и на национальную литературу, выражающую теперь интересы всех классов общества. Новое мировоззрение эпохи Возрождения выразительно представлено в книге Иоганна фон Тепля «*Богемский пахарь*» (1400). В произведении встречается лексика, которая описывает исследуемые концепты: *zucht* (4 СУ), *züchtig* (6 СУ), *züchtigen* (1 СУ), *ere* (7 СУ), которые, как уже отмечалось выше, появились еще в двн. текстах. Например:

... *kein mannes zucht kan wesen, sie sei dann gemeistert mit frawen zuchte. Es sage, wer es welle: ein zuchtiges, schones, keusches vnd an eren vnuerrucktes weib ist vor aller irdischer augelweide* (JvT, AaB<sup>21</sup>).

В сатирическом произведении «Корабль дураков» (1494) поэт и юрист Себастьян Брант (1458-1521) поучает и прививает правила бюргерской воспитанности и вежливости. Исследуемые концепты довольно широко представлены в тексте прилагательными *hæflich* / *hoflich* (4 СУ), *züchtig* (1 СУ), *redlich* (2 СУ), *zyttlich* / *syttlich* / *zittlich* (13 СУ), *erzogen* (2 СУ), существительными *hoflicheyt* (1 СУ), *zucht* (18 СУ), *ere* (23 СУ), *sitten* / *sydden* / *zytten* (16 СУ), глаголами *eren* (1 СУ), *züchten* (7 СУ). Например:

*Die ouch so hæflich sint erzogen* (SB, NS: CXa, Z.135); *Sie ist züchtig, still vnd fridsam* (SB, NS: IX, Z.14); *Dann es syn sol eyn hoflicheyt* (SB, NS)<sup>22</sup>.

Значительно большее употребление слов для выражения концептов ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ (*redlich*, *sittlich*, *erzogen*) свидетельствует о важном скачке в их развитии. Среди составляющих концептов преобладают существительные и прилагательные, что указывает на тенденцию к номинативной оценке действительности.

Выдающимся явлением бюргерской послереформационной литературы считают творчество Ганса Сакса (1494-1576), особенностью которого была склонность к дидактизму, в т. ч. касательно соблюдения правил этикета. Писатель осознанно заботился о том, чтобы вносить в свои произведения полезные знания, расширять кругозор читателей, воспитывать их в духе высокой морали<sup>23</sup>. Поэтому произведения Ганса Сакса, отличающиеся значительным разнообразием в жанровом плане, иллюстрируют еще больше случаев употребления адъективных составляющих концептов ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ: *höflich* (7 СУ), *ehrlich* (10 СУ), *freundlich* (10 СУ), *redlich* (1 СУ), *ehrbar* (1 СУ). Например: *Erzogen hatt' derselbe Mann drei Söhn', höflich und wohlgethan* (HS, H)<sup>24</sup>. Популярными, как и в произведениях предыдущих авторов, являются существительные *Ehre* (24 СУ) и *Zucht* (5 СУ). Например: *Ihre Kinder werden unterwiesen gar mütterlich zu Zucht und Ehre* (HS, kFl)<sup>25</sup>. В это время утверждаются прилагательные *anständig* (1 СУ), *artig* (1 СУ), *ordentlich* (2 СУ) и существительное *Sittlichkeit* (1 СУ). Например: *Von denen war ein Theil gar adelig, von zarten Gliedern untadelig, sinnreich, geschickt, höflich, anständig* (HS, uKE)<sup>26</sup>.

<sup>18</sup> Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1989. 840 S.

<sup>19</sup> Hartmann von Aue, Iwein, Zeile 115–116 // Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>

<sup>20</sup> Hartmann von Aue, Iwein, Zeile 115–116 // Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>

<sup>21</sup> Johannes von Tepl, Der Ackermann aus Böhmen, Das XXIX. capitel // Bibliotheca Augustana [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: [http://URL: www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Tepl/tep\\_tod.html](http://URL: www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Tepl/tep_tod.html)

<sup>22</sup> Sebastian Brant, Das narren schyff, Kapitel CXa, Zeile 135; Kapitel IX, Zeile 14; Kapitel CXa, Zeile 187 // Bibliotheca Augustana [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: [http://URL: www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Brant/bra\\_n000.html](http://URL: www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Brant/bra_n000.html)

<sup>23</sup> Шаповалова М. С. История зарубежной литературы: Средние века и Возрождение: учебник / Шаповалова М. С., Рубанова Г. Л., Моторный В. А.; за ред. Я. И. Кравця. 3-е вид., перераб. и доп. К. : Знання, 2011. С. 231.

<sup>24</sup> Hans Sachs, Historia // Sachs H. Ausgewählte poetische Werke / Hans Sachs [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: <http://gutenberg.spiegel.de>

<sup>25</sup> Hans Sachs, Das künstliche Frauenlob // 29. Sachs H. Ausgewählte poetische Werke / Hans Sachs [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: <http://gutenberg.spiegel.de>

<sup>26</sup> Hans Sachs, Die ungleichen Kinder Evä // 29. Sachs H. Ausgewählte poetische Werke / Hans Sachs [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: <http://gutenberg.spiegel.de>



Именно в проанализированных произведениях прилагательное *anständig* впервые регулярно встречается в шванках Ганса Сакса в XVI в. в значении «пристойный, вежливый». Следует отметить, что согласно этимологическим словарям, прилагательное *anständig* возникает еще в конце XV ст., однако обозначает «должный, уместный», и только с XVII в. начинает приобретать значение «пристойный, порядочный, вежливый»<sup>27</sup>, то есть полученные нами факты существенно дополняют данные немецкой лексикографии. Можно сказать, что пристойность возникла как явление бюргерской культуры на основании соответствующей уместности поведения.

Вообще, бюргерская культура и литература особенно отличаются выполнением воспитательной функции – большинство писателей того времени пытались своими произведениями, которые носили поучительный характер, привить читателям такие качества как честность, рассудительность, трудолюбие, образованность, воспитанность, вежливость и пристойность.

В эпоху Барокко и Просвещения новая картина мира предстает относительно устойчивой и однозначной, а объяснение мироздания – причинно-следственным<sup>28</sup>. Мироззрение человека XVII–XVIII веков основывается на рационализме как тенденции, которая доминировала в философии, науке, общественном сознании эпохи в целом. Эта тенденция прослеживается в первом немецком прозаическом романе «Похождения Симплициссимуса» Ганса Якоба Кристоффеля фон Гриммельсгаузена (1622-1676), который тогдашние читатели полюбили за его событийные неожиданности. Автор изобразил не только то, что было возможным, но и то, что могло быть возможным. Эта «возможная реальность» и была признаком литературы Барокко<sup>29</sup>. В этих условиях, как воспитательный роман, «Похождения Симплициссимуса» довольно широко представляет лексику для обозначения позитивных характеристик этикета (209 СУ): прилагательные – 132 СУ, наречия – 59 СУ, существительные – 18 СУ. Среди прилагательных наиболее употребительны следующие: *ehrlich* (40 СУ), *rechtschaffen* (29 СУ), *redlich* (17 СУ), *freundlich* (15 СУ), *ehrbar* (14 СУ), *anständig* (5 СУ), *höflich* (3 СУ). Например: *Wenn man eines redlichen Manns rechtschaffene Qualitäten siehet...* (HvGr, Simpl., B.1, K. 17<sup>30</sup>); *...und führet' ihm mit höflichen Worten und glimpflicher Straf zu Gemüt...* (HvGr, Simpl., B.5, 17. K.8<sup>31</sup>).

В XVIII в., несмотря на бурное развитие производственных сил, Германия все еще оставалась раздробленной страной, что мешало ее экономическому развитию. Но, несмотря на это, в философии и художественном творчестве она опережала другие страны благодаря своим гениям: Гердеру, Гете, Шиллеру, Канту, Винкельману, Лессингу и др.

Великий немецкий философ Иммануил Кант связал в целом вселенную и человека через внутренний моральный закон, и именно благодаря изучению моральности его работы представляют большое значение с позиции изучения лексики для обозначения позитивных характеристик этикета. Итак, анализ творчества И. Канта выявил, что концепты ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ вербализируются преимущественно существительными (467 СУ), которые для философа благодаря категориальности его мышления оптимально выражали эти категории. Например: *... wirken in dem letzten Zustande auch den Gesellschaftlichen Zwang, welcher **Geschliffenheit, Anständigkeit, Ehrbarkeit, Geschmack, Höflichkeit, Dienstfertigkeit** hervorbringt, aber doch mit einem rükhalt, vor dem sich ieder in Ansehung des anderen fürchten muß* (K, RZA: 338, 9-12)<sup>32</sup>.

Однако довольно важная роль отводится и прилагательным (161 СУ):

*Der Franzose hat ein herrschendes Gefühl für das moralisch Schöne. Er ist **artig, höflich und gefällig*** (K, BzB: 246, 1-2)<sup>33</sup>.

Одним их самых гениальных поэтов всех времен был Иоганн Вольфганг фон Гете (1749-1832), чье многогранное творчество раскрывает разные стороны человеческого существования, включая и морально-этическую сферу, в частности представленную лексикой для обозначения позитивных характеристик этикета. Была проанализирована энциклопедия цитат Гете (Das Lexikon der Goethe-Zitate), составленная из высказываний из произведений, писем, разговоров и дневников поэта (15 тыс. цитат)<sup>34</sup>, и установлено, в какой мере исследуемые концепты представлены в его творчестве. Итак, в энциклопедии было зафиксировано 77 случаев употребления прилагательных и 45 существительных для обозначения позитивных характеристик этикета. Например: *Es werden die Franzosen nach innen zu genötigt, sich tugendhaft zu zeigen, **ehrlich, honett, rechtschaffen** und so weiter zu sein, da sie nach außen zu als Räuber, Spitzbuben u Mörder zu agieren gezwungen sind* (G-Z: 210)<sup>35</sup>.

*Die Menschen sind, trotz allen ihren Mängeln, **das Liebenswerteste**, was es gibt* (G-Z: 584)<sup>36</sup>.

<sup>27</sup> Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1989. –S. 20.

<sup>28</sup> История европейской культуры: учебное пособие / [авт.-сост. А. В. Пустовит]. – К. : МАУП, 2002. – С. 218.

<sup>29</sup> Baumann B., Oberle B. Deutsche Literatur in Epochen / Barbara Baumann, Birgitta Oberle. – Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. –S. 56.

<sup>30</sup> Ch. von Grimmelshausen H. J., Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch, Das erste Buch, Das 17. Kapitel // Mode des Zugangs : URL: <http://gutenberg.spiegel.de>

<sup>31</sup> Ch. von Grimmelshausen H. J., Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch..., Das 8. Kapitel

<sup>32</sup> Kant I. Reflexionen zur Anthropologie. S. 338. Zeile 9–12 // Gesammelte Werke, Akademieausgabe komplett / Immanuel Kant [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs : URL: <http://www.korpora.org/kant/suche.html>

<sup>33</sup> Kant I., Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. S. 246, Zeile 1–2 // Gesammelte Werke.

<sup>34</sup> Lexikon der Goethe Zitate / [hrsg. von Richard Döbel]. Düsseldorf : Albatros Verlag, 2002. 1290 s.

<sup>35</sup> Lexikon der Goethe Zitate... S. 210.

<sup>36</sup> Lexikon der Goethe Zitate... S. 584.

Значительный прорыв в истории немецкой вежливости вызвал в XVIII в. Адольф Книгге. Его работа «Про обхождение с людьми» («Über den Umgang mit Menschen») имела большой успех, поскольку в ней впервые в полном и систематическом виде формулировались правила поведения как для дворян, так и для простых граждан. Важно, что предложенные им правила выводили людей на новый, общепринятый уровень общения, который уже значительно больше основывался на универсальных ценностях объединения людей в обществе, чем на принципах исключения из него <sup>37</sup>.

Человек XVIII в. ощущал единым не только окружающий мир, но и самого себя. В XIX в. картина мира множится, и человек чувствует себя сложным существом, которое живет двумя, а то и больше, жизнями <sup>38</sup>. Эпоха Просвещения заканчивается, на смену просветителям приходят романтики. Романтики выдвигают на первое место чувства, страсти, переживания, – то, что выражает неповторимую индивидуальность человека. На первый план выходит способность художника не столько анализировать реальность, сколько преобразовывать ее силой безграничной фантазии. Романтики пробудили значительный интерес к истории и фольклору. В своих произведениях они нередко опирались на традиции устного народного творчества. Сказка стала каноном для новеллистов <sup>39</sup>.

Самыми известными собирателями сказок были братья Grimm – Вильгельм и Якоб. Они опубликовали сборник «Детские и домашние сказки». Во всех сказках побеждает тот, кто любит работать. Симпатии народа на стороне храбрых, ловких, тех, кто в карман за словом не полезет, но обязательно поможет попавшему в беду <sup>40</sup>. Не остаются без внимания и такие качества, как честность, вежливость, порядочность. Это подтверждает употребление в сказках (общее количество СУ – 250 тыс.) составляющих исследуемых концептов: прилагательных *anständig, ehrlich, rechtschaffen, artig, freundlich, zuvorkommend* и др. (всего 49 СУ) и наречий *freundlich, höflich, artig, redlich* и др. (всего 55 СУ). В количественном соотношении больше наречий, возможно, по причине того, что сказки носят поучительный характер и на примере (не прямо, а опосредствованно) показывают, как нужно или не нужно поступать. Потому, наверное, и общее количество лексики для обозначения позитивных характеристик этикета в сказках меньше, по сравнению с произведениями других авторов.

С 1852 г. начинает выходить «Немецкий словарь» братьев Grimm, в котором уже в довольно большом объеме представлена исследуемая нами лексика. Итак, позитивные характеристики этикета толкуются в словаре словами: *anständig, Anständigkeit, artig, bieder, ehrbar, Ehrbarkeit, ehrlich, höflich, Höflichkeit, honett, Honettität, manierlich, redlich, rechtschaffen, schicklich, sittsam, wacker, wohlanständig, Wohlanständigkeit, züchtig*.

Все большее преимущество личных отношений перед общественными приводит к тому, что дружба начинает считаться формой идеального общения <sup>41</sup>. Очевидно, именно поэтому широкое распространение получает лексема *freundlich* «дружественный, приветливый».

В XX в. произошла информационная революция, которая оказала большое влияние на формирование нового сознания человека – возникновение нового информационного пространства создало новую систему общения и человеческих отношений <sup>42</sup>. Наука и техника сделали такой большой шаг вперед, намного опередив уровень развития общественного сознания, вследствие чего заметно снизилась этика человеческих отношений. Противоречие между человеком и машиной стало источником кризиса культуры, вследствие чего центральной стала проблема отчуждения человека от культуры <sup>43</sup>.

В таких условиях для соблюдения паритетных отношений важно придерживаться определенных правил существования в обществе, и именно такими являются правила этикета, которые на современном этапе приобретают еще большую значимость. Отсюда вытекает и большая актуальность лексики для обозначения позитивных характеристик этикета.

В художественных произведениях начала XX в. концепты ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ вербализируются, как правило, существительными, наречиями и прилагательными. Последние преобладают над двумя другими частями речи – зафиксировано 414 прилагательных со значением «вежливый» и 293 со значением «пристойный» из общего количества 2 млн. СУ. Анализу подлежали 30 прозаических произведений немецких авторов 1900–1930 гг. С. Цвейга, Т. Манна, Б. Келлермана, Э.М. Ремарка, Г. Гауптама, Г. фон Гофманстала, Б. фон Зутнер, Л. Тома и др. Например:

*Er hat sich mir auch mal als ein **anständiger Mensch** gezeigt . (G. Hauptmann, Wanda) <sup>44</sup>.*

*Das wäre eine feine und recht **galante Folgerung**, die sie da zögen! (T. Mann, Der Zauberberg) <sup>45</sup>.*

Кроме литературных произведений большой интерес представляют тексты газетной публицистики, которые освещают насущные вопросы общественно-политической жизни народа в определенный исторический период.

<sup>37</sup> Über die deutsche Höflichkeit: Entwicklung der Kommunikations- vorstellungen in den Schriften über Umgangsformen in den deutschsprachigen Ländern / [zsgest. und hrsg. von Alain Montandon]. Bern ; Berlin ; Frankfurt/M. ; NY ; Paris ; Wien : Lang, 1991. S. 14–15.

<sup>38</sup> История европейской культуры... С. 263.

<sup>39</sup> История европейской культуры... С. 156–157.

<sup>40</sup> История европейской культуры... С. 181.

<sup>41</sup> Über die deutsche Höflichkeit... С. 13.

<sup>42</sup> Борзова Е.П. История мировой культуры. 5-е изд., стер. СПб. : Лань, 2007. С. 506.

<sup>43</sup> Борзова Е.П. История мировой культуры... С. 507–508.

<sup>44</sup> Hauptmann G. Wanda / Berlin : Verlag Volk und Welt, 1987. S. 51.

<sup>45</sup> Mann T. Der Zauberberg [Text] / Thomas Mann. Berlin : Fischer Verlag, 1952. S. 624.

Были проанализированы по несколько номеров публицистических изданий *Vossische Zeitung*, *Berliner Tageblatt*, *Die Weltbühne*, *Die Fackel* за 1900–1930 гг. объемом 2 млн. словоупотреблений (СУ). Анализ показал, что в публицистических текстах исследуемые концепты также вербализируются преимущественно прилагательными – 382 со значением «вежливый» и 390 со значением «пристойный». Лексика для обозначения позитивных характеристик этикета чаще всего встречается в газетах и журналах I-ой половины XX в. в таких рубриках как культурная жизнь (литература, театр, музыка), общественные отношения, а также политика, международные отношения и военные действия, то есть как раз в тех сферах жизни, где ожидается соответствие этикетным нормам и есть возможность дать оценку другим людям, их поступкам и словам, и окружающей среде. Это объясняет значительное количество и широкое употребление лексики для обозначения позитивных характеристик этикета, а, следовательно, интенсивное развитие концептов ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ в начале XX в. Например:

*Die Ausschußmitglieder – der Berliner Studentenschaft seien ihm durchweg als lautere, anständige und im besten Sinne entgegenkommende Leute – erschienen, denen er restloses Vertrauen geschenkt habe* (BT)<sup>46</sup>.

В последние десятилетия XX в. начал проявляться повышенный интерес к этикету, о чем свидетельствует большое количество книжной продукции, которая содержит кодексы правил поведения на разные случаи жизни. В современном понимании этикет – это совокупность общих правил поведения, которые касаются внешнего проявления отношения к людям<sup>47</sup>. Его часто отождествляют с вежливостью. Хотя на самом деле эти явления имеют не совсем единое происхождение: если этикет является продуктом дворянской культуры, сословной, иерархической, то вежливость – еще и приобретением или результатом народной, демократической культуры<sup>48</sup>. Несомненно, вежливость и пристойность также тесно связаны друг с другом, поскольку выражают позитивное отношение к окружающей действительности, но разницу между ними видят в объекте, на который они направлены: вежливость направлена на личность, а пристойность – на поведение человека и дресс код<sup>49</sup>.

Итак, рассмотрим, как развивались концепты ВЕЖЛИВОСТЬ и ПРИСТОЙНОСТЬ на современном этапе, то есть в конце XX века – начале XXI века. В художественных романах таких известных немецких и австрийских писателей как Э. Штриттматтера, П. Зюскинда, Э. Елинек, Х. Г. Конзалика, Э. Канетти и др. было отмечено 191 прилагательное со значением «вежливый» и 129 – со значением «пристойный» (из 2 млн. СУ). Например:

*Das ist ein anständiges Haus! Mach, daß du verschwindest!* (K. Jentsch, Seit die Götter ratlos sind)<sup>50</sup>.

В публицистических текстах конца XX века – начала XXI века. (по несколько номеров изданий *Die Zeit*, *Die Welt*, *Der Spiegel*, *Archiv der Gegenwart*), имеющим близкий объем выборки, частота лексики для обозначения позитивных характеристик этикета увеличивается: 608 прилагательных со значением «вежливый» и 534 – со значением «пристойный» (из 2 млн. СУ). Например: *Während sich andere Wissenschaftler in ihrem Ruhm sonnen, übt sich Hwang Woosuk in höflicher Zurückhaltung ohne Geheimniskrämerei*<sup>51</sup>.

Более частое употребление лексики для обозначения позитивных характеристик этикета в газетных текстах (по сравнению с художественными произведениями) объясняется тем, по нашему мнению, что публицистические издания быстрее реагируют на реалии жизни. Человек в любой ситуации склонен давать характеристику окружающей его действительности, и особенно часто это можно наблюдать в этикетных ситуациях. Под влиянием внешних факторов человек старается соответствовать общепринятым нормам и правилам, ожидает того же от других людей и вольно или невольно оценивает то, что происходит. Такие проявления быстрее всего находят проявления именно в публицистических текстах.

Итак, обзор исторического развития исследуемых концептов показал, что концепт ВЕЖЛИВОСТЬ начал зарождаться в XII в. во время расцвета куртуазной культуры, а смежный концепт ПРИСТОЙНОСТЬ – лишь в XVI в. во времена утверждения бюргерской культуры. То есть можно сказать, что «вежливость» – это рыцарская категория, а «пристойность» – бюргерская.

Рассматриваемые концепты вербализируются прилагательными, наречиями и существительными. В начале своего становления концепты вербализируются преимущественно прилагательными, в XVIII – XIX вв. употребление существительных и прилагательных для выражения концептов приблизительно одинаковое, а с XX в. – в покрытии концептов снова преобладают прилагательные. Это, очевидно, объясняется тем, что с помощью прилагательных можно наиболее полно выразить оценку людей, их поступков, окружающей действительности, в особенности с помощью прилагательных для обозначения позитивных характеристик этикета.

В перспективе планируется исследовать синтагматические связи, парадигматические отношения и эпидигматические характеристики выделенных прилагательных на основе художественных и публицистических текстов, а также сравнить эти данные в двух временных периодах – начале XX и начале XXI века.

<sup>46</sup> Berliner Tageblatt, 06.03.1926 // DWDS-Kernkorpus [Elektronische Ressource]. Mode des Zugangs: URL: <http://www.dwds.de>

<sup>47</sup> Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. М. : Политиздат, 1989. С. 428.

<sup>48</sup> Волченко Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: Ценности культуры и морали. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1992. С. 108.

<sup>49</sup> Cherubim D. Höflichkeitskonstruktionen / Dieter Cherubim // Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis wissenschaftlichen Grundlegung. Seelze : Friedrich Verlag GmbH, 2011. № 2. S. 3.

<sup>50</sup> Jentsch K. Seit die Götter ratlos sind. Berlin : Verlag Das Neue Berlin, 1994. S. 105.

## Список использованной литературы

1. Борзова, Е.П. История мировой культуры. – 5-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2007. – 672 с.
2. Волченко, Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: Ценности культуры и морали. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 110 с.
3. Горлова, Л.А. Лексико-семантична група німецьких прикметників зі значенням «ввічливий»: інвентаризація та парадигматичні відношення (на основі компонентного аналізу словникових дефініцій) // Наукові записки Кіровоградського державного пед. унів. ім. Володимира Винниченка. Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 75 (1). – Кіровоград, 2008. – С. 105–109.
4. Горлова, Л.А. Інвентаризація лексико-семантичної групи німецьких прикметників зі значенням «пристойний» // Вісник Житомирського державного унів. ім. Івана Франка. – Вип. 27. – Житомир, 2006. – С. 165–169.
5. История европейской культуры : учеб. пособие / авт.-сост. А.В. Пустовит. – Киев : МАУП, 2002. – 344 с.
6. Левицкий, В.В. Семасиология. – Винница : Нова Книга, 2006. – 512 с.
7. Левицкий, В.В. История немецкой речи. Учебник для студентов высших учебных заведений. – Винница : Нова Книга, 2007. – 216 с.
8. Огуй, О.Д. Реконструкція давнього світосприйняття в англосаксонському «Беовульфi» (спроба кількісного підходу) // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2002. – Вип. 136. – С. 37-44.
9. Огуй, О.Д. Мовна і концептуальна картини світу: ономазіологічна проблема, семасіологічний підхід та голістична перспектива // Іноземна філологія. Український науковий збірник. – Львів, 2012. – Вип. 117. – С. 3–37.
10. Пронин, В.А. История немецкой литературы: учеб. пособие. – М. : Университетская книга; Логос, 2007. – 384 с.
11. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
12. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Академ. проект, 2001. – 990 с.
13. Шаповалова, М.С. История зарубежной литературы: Средние века и Возрождение: учебник / Шаповалова М.С., Рубанова Г.Л., Моторный В.А.; за ред. Я.И. Кравца. – 3-е вид., перероб. і доп. – Киев : Знання, 2011. – 476 с.
14. Baumann, B., Oberle, B. Deutsche Literatur in Epochen / Barbara Baumann, Birgitta Oberle. – Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. – 368 s.
15. Brant, S. Das narren schyff / Sebastian Brant. – Bibliotheca Augustana [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Brant/bra\\_n000.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Brant/bra_n000.html)
16. Cherubim, D. Höflichkeitskonstruktionen // Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis wissenschaftlichen Grundlegung. – Seelze : Friedrich Verlag GmbH, 2011. – № 2. – S. 2–12.
17. Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1989. – 840 s.
18. DWDS-Kernkorpus [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://www.dwds.de>
19. Ehrismann, O. Ehre und Mut, Abenteuer und Minne: höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter. – München : Beck, 1995. – 275 S.
20. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen / [erarb. unter der Leitung von W. Pfeifer]. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997.
21. Grimmshausen, H.J. Ch. von. Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://gutenberg.spiegel.de>
22. Hauptmann, G. Wanda [Text]. – Berlin : Verlag Volk und Welt, 1987. – 127 s.

<sup>51</sup> Welt / Die Welt [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://epaper.apps.welt.de/archiv-27.05.2005>.

23. Jentzsch, K. Seit die Götter ratlos sind [Text]. – Berlin : Verlag Das Neue Berlin, 1994. – 414 s.
24. Kant, I. Gesammelte Werke, Akademieausgabe komplett. [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://www.korpora.org/kant/suche.html>
25. Kluge, F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. erw. Aufl. – Berlin ; NY : de Gruyter, 1999. – 922 s.
26. Lexikon der Goethe Zitate / [hrsg. von Richard Dobel]. – Düsseldorf : Albatros Verlag, 2002. – 1290 s.
27. Mann, T. Der Zauberberg [Text]. – Berlin : Fischer Verlag, 1952. 903 s.
28. Oguy, O. Experience of conceptual researches in Ukraine: onomasiologic problem and its semasiologic perspectives // Concept Types and Frames in Language, Cognition and Science: Programme & Abstracts for Düsseldorf, Germany, August 20–22, 2007. – Düsseldorf : Heinrich Heine Universität, 2007. S. 81–82.
29. Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://mhddb.sbg.ac.at:8000/index.html>
30. Sachs, H. Ausgewählte poetische Werke / Hans Sachs [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://gutenberg.spiegel.de>
31. Tepl, J. Der Ackermann aus Böhmen / Johannes von Tepl. – Bibliotheca Augustana [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Tepl/tep\\_tod.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/15Jh/Tepl/tep_tod.html)
32. Trier, J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirke des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. – Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. – 2. Aufl. – Heidelberg: Winter. – 1973. – 347 s.
33. Über die deutsche Höflichkeit: Entwicklung der Kommunikationsvorstellungen in den Schriften über Umgangsformen in den deutschsprachigen Ländern / [zsgest. und hrsg. von Alain Montandon]. – Bern ; Berlin ; Frankfurt/M. ; NY ; Paris ; Wien : Lang, 1991. – 238 s.
34. Welt / Die Welt [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: URL: <http://epaper.apps.welt.de/archiv>

## Народный календарь как отражение коллективной речевой практики

В предлагаемой статье изучаются национально-специфические особенности поговорок французского языка. Особое внимание уделяется тем единицам этнокультурного менталитета, которые составляют так называемый народный календарь примет бытового житейского рода. Исследовались поговорки, содержащие диалектизмы, архаизмы и неологизмы.

*лингвокультурология, этноспецифические номинации, семантический аспект, церковная символика, ассонансы, лексикографические словники*

Современное языкознание характеризуется бурным развитием лингвокультурологии. Наблюдается возросшая сосредоточенность исследователей на проблеме отражения в языке особенностей духовной и материальной культуры определенного народа. Такое повышенное внимание к симбиозу языка и культуры вполне закономерно. Язык – это одновременно и продукт культуры, и условие ее существования. Язык выступает в качестве средства интерпретации человеческой культуры и национального менталитета. В языке чрезвычайно достоверно и образно отражается весь пройденный народом исторический путь. В языке воплощены все национально-исторические ценности. Лингвокультурология исследует и современные языковые факты, и исторические сквозь призму духовной культуры. Взаимозависимость языка и культуры наиболее рельефно выявляется на лексическом уровне. Словарный состав языка, будучи тесно связанным с историей народа, отражает все многообразие его жизни и способен позволить заглянуть в процессы этнографической номинации. С этой точки зрения для исследователя важна и интересна так называемая национально-культурная семантика языка, то есть те языковые значения, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению диахронную информацию: обычаи, традиции, нравы, особенности быта, природы, приметы, верования, суеверия и многое другое.

Неповторимые реалии, связанные с жизнедеятельностью той или иной нации, ярко и типично отражаются в так называемых строевых единицах, к которым по праву относят пословицы и поговорки. Это древнейший тип народных изречений, познавательная ценность которых определяется прежде всего многообразием накопленной в них внеязыковой информации. Они возникли на национальной основе и являются плодом духовной и умственной созидательной деятельности народа. Они создают широкую картину жизни, отраженную реалистически. Объектом исследования в данной работе, проведенной в аспекте семантики, послужили французские поговорки. Наблюдения за конкретным материалом показали, что поговорки по своей структуре проще пословиц, они отличаются своей конкретной темой, образом, формой. В них больше национального, общенародного значения и смысла. Поговорки, как правило, не содержат прямого обобщающего поучительного назидания, но образно определяют какое-либо жизненное явление, прежде всего с точки зрения его эмоционально-экспрессивной оценки. В поговорках запечатлено мировидение французского народа в его диахронной памяти, все то ценное, непреходящее, что имело значение и для последующих эпох. Главный признак поговорок – устность, народность, вариативность, включенность в повседневную практическую жизнь народа. Творцом поговорок является народ. Они рождаются и бытуют в живой речи, сохраняя своеобразные черты старофранцузского языка, который был, прежде всего, языком устного общения, повседневной бытовой коммуникации.

Преобладающим в настоящей статье является внимание к тем поговоркам, единицам этнокультурного менталитета, которые составляют так называемый «народный календарь», связанный с циклическим годовым кругом. В его основе лежит христианское исчисление дат и церковная символика, которая отражала влияние на народное творчество христианской веры в Бога. Все части календаря поименованы. Практически каждый день был связан с памятью того или иного святого. Не существовало дней безымянных, не отмеченных каким-либо событием или явлением. По существу, это была своеобразная энциклопедия народных примет бытового житейского рода, но прежде всего примет погодных. В этом красочном «месяцеслове» можно найти очень тонкие и верные наблюдения народного ума за природно-климатическими явлениями, поскольку благополучие крестьян-земледельцев напрямую зависело не только от их трудолюбия, но и от капризов природы. Символика природы очень употребительна в произведениях устного народного творчества, потому что позволяет соединить человека и окружающий мир.

Языковой материал для обследования был отобран из специальных изданий<sup>1</sup>. В ходе анализа возникла

---

<sup>1</sup> Montreynaud F., Pierron A., Suzzoni, F. Dictionnaire de proverbes et dictons. Robert, Paris, 1999 ; Pierron A. Dictionnaire des dictons et proverbes. Paris, 2000.

необходимость обращения к этимологическому словарю <sup>2</sup>, так как в отдельных случаях ключевые слова поговорок, учитывая их почтенный лингвистический «возраст», могут быть расшифрованы и интерпретированы только при их этимологическом разъяснении. Этимология слов часто отражает материальные и культурные условия жизни народа в момент образования его языка. Не меньший интерес, на наш взгляд, представляют наблюдения за видоизменением и развитием значения поговорочных слов. С этой целью в качестве дополнительных лексикографических данных использовалась регистрация малоизвестных и «экзотических» единиц в «старых» словарях <sup>3</sup>, а также их отмеченность/ неотмеченность в одном из наиболее авторитетных словарей современного французского языка <sup>4</sup>.

Как показало исследование, имена святых, выступающих фоновой основой поговорки, в большинстве своем обыгрывались, и на звуковом сходстве основывалась оценка жизненно важного явления или факта дня, месяца или времени года. Поговорки, как было сказано выше, возникли в отдаленной древности, преимущественно в крестьянской среде, в пору «первобытной» простоты речи. Они не создавались по литературным образцам, а следовали общим законам построения народной ритмической речи. Древняя эпопея довольствовалась, как известно, ассонансами, то есть повтором ударного конечного гласного. Такому строению способствовала также наметившаяся утрата конечных согласных. Ритмомелодической унификации высказываний нередко приходил на помощь такой стилистический прием, как параллелизм и бинарное деление конструкций. Показателем связности частей выступает также интонация, способствующая выражению семантических, а также эмоционально-экспрессивных нюансов. При всей сжатости и лаконичности структуры календарные поговорки поражают богатым смысловым содержанием, самобытной лексической наполняемостью. Приступая к непосредственному изучению собранного этноспецифического языкового материала, оговоримся, что ограниченный объем предлагаемой статьи не позволяет описать весь корпус примеров. Поэтому остановимся на поговорках наиболее познавательных и интересных, на наш взгляд, с языковой точки зрения.

Словарный состав любого языка является самой подвижной его стороной, и эта его динамичность создается совокупным действием многих факторов. Среди них – никогда не прекращающийся процесс образования новых слов, заимствования из других языков, отмирание и утрата некоторой части слов. Исходя из вышесказанного, мы посчитали целесообразным для удобства анализа распределить поговорки по трем группам с опорой на элементы, составляющие «соль» их специфики.

В первую группу входят ассонансные речения с компонентом диалектного происхождения. Исторический период, в который появилась основная масса поговорок, а именно, раннее средневековье, характеризуется крайней пространственной и географической раздробленностью, разобщенностью народа. Это не могло не отразиться на языковом состоянии Франции – общенародный французский язык этого периода характеризуется наличием большого количества различных территориальных диалектов. Диалектный ландшафт средневековой Франции представлял собой пеструю картину переплетений наречий, говоров и диалектов. Их точные границы, как известно, установить довольно трудно и поэтому принято их обозначать по названию старых провинций. Диалекты занимали в это время довольно прочные позиции и способствовали обогащению общенародного языка. Без заимствованных элементов не обошлись и поговорки. Поскольку заимствование начинается обычно с существительных, именно последние и встречаются чаще всего в поговорках. Среди них немало локально ограниченных слов, известных лишь в определенных зонах. Приводимые ниже заимствования не зарегистрированы в толковых словарях, а их дефиниции даются только в указанных словниках: **le bô** = «лес, роща» (Пикардия) A la Saint-Bruno les feuilles tombent dans **le bô**; **le toupin** = «глиняный горшок» (Артуа) S'il pleut à Saint-Martin, il faut se hâter de mettre les choux **au toupin**; **le kujelier** = «жаворонок» (Солонь) A la mi-février fait son nid **le kujelier**; **Nadau** = «Рождество» и **le clau** = «гвоздь» (Пуату) La lessive de **Nadau** reste neuf jours **au clau**; **la bocatte** = «козочка» (Лотарингия) A la Sainte-Agathe les jours croissent du saut **d'une bocatte**; **le rédeux** = «кроликовод» (Амьен) Bon **rédeux** à Saint-Euloge voit les jeunes lapins à l'auge; **les vlins** = «змеи» (Анжу) A la Saint-Mathias **les vlins** sortent des has; **à trochte** или **à trochtée** = «в изобилии» (Нормандия) Sème tes haricots à la Saint-Eutrope pour en avoir **à trochte**; **les quious** или **les piotes** = «птенцы сороки» (Бери) Février, févriou, si tu gèles, ne gèle point **mes quious** и вариант Février, févriote, si tu gèles, ne gèle point **mes piotes**; **la gatte** = «козочка» (Бургундия) Sème tes oignons à la Sainte-Agathe, ils deviendront comme le cul **d'une gatte** и вариант Quand on plante les oignons à la Sainte-Agathe, on en a comme **des gattes**.

Впитывая в себя слова разных диалектов, общенародный язык как бы обновлял их, подвергая определенной обработке как со стороны звучания, так и написания, согласно внутренним законам своего развития. Вот лишь некоторые примеры. В поговорках находим заимствованное наименование «поросенка» **le gouris** (Франш-Конте) Qui veut du mal à son voisin lui fait acheter **un gouris** de la Saint-Martin. В толковом словаре находим **un goret**. Первоначальное имя видоизменилось: артикуляционная близость корневых звуков облегчила переход [u] > [O], а непривычное для французского языка окончание в единственном числе было заменено умень-

<sup>2</sup> Dauzat A. Dictionnaire étymologique de la langue française. Larousse, Paris, 1961.

<sup>3</sup> Grandsaignes d'Hauterive R. Dictionnaire d'ancien français. Larousse, Paris, 1947 ; Petit Larousse illustré. Paris, 1916.

<sup>4</sup> Le Nouveau Petit Robert. Paris, 2008.

шительным суффиксом, более соответствующим для обозначения детеныша животного. Кроме того, **le goret** испытало со временем расширение значения. В разговорном стиле речи им называют человека неопрятного, грязнулю, а как технический термин **le goret** означает жесткую щетку для очистки подводной части судна. С тем же уменьшительным суффиксом **et** было обнаружено в Малом Робере существительное **le pichet**. Оно восходит к заимствованному **le piché** = «объем жидкости – 2л» (Ажен). *Pour la Saint-Barnabé, le soleil rayonne du fond du piché*. Благодаря метонимическому переносу, современное **le pichet** означает «кувшинчик».

Иллюстративный материал показывает, что старофранцузский язык при заимствовании из диалектов отдает предпочтение именам существительным, относящимся к разговорно-бытовой лексике, которая носит преимущественно конкретный характер. Следует также отметить, что приведенные поговорочные высказывания отличаются необычайной выразительностью. Заимствованные диалектизмы выполняют номинативную функцию, но и другую не менее важную – стилистическую. Необычная для французского современного языка форма (написание и звучание) делает их стилистически маркированными.

Отличительной чертой второй группы календарных поговорок является наличие в них устаревших лексических единиц. Устаревшие элементы – это свидетели постепенных изменений, происходивших в лексиконе французского языка, и там они занимают особое место. Когда говорят о выпадении того или иного слова из словарного состава языка, никак нельзя себе представить, что речь идет о его внезапном исчезновении. Утрата слов – это процесс, характерный для всех периодов развития языка. С историческим развитием народа, говорящего на данном языке, утрачиваются различные понятия, а следовательно, и слова, выражающие эти понятия. Слова, которые перестают быть необходимыми как средство коммуникации, изнашиваются и устраняются. В связи с этим необходимо прежде всего назвать «историзмы», то есть слова, вышедшие из живого словоупотребления, поскольку обозначаемые ими предметы или явления неизвестны говорящим как реальная часть их повседневного опыта. Так, в поговорках мы нашли существительные **un setier** и **un demi-setier**. В словарях Малый Ларусс и Малый Робер выделенные слова имеют одну и ту же дефиницию: старинная мера жидкостей (соответственно 300 л и 150 л) или сыпучих тел (зерна) – 8 пинт. Эти архаизмы содержатся в поговорках: *Plante un pois à la Saint-Didier, tu en récolteras un setier*; *Haricot semé à la Saint-Didier, en rapporte un demi-setier*. Еще одно существительное, помеченное как устаревшее в обоих словарях: **la courtine** = «полог над дверью»: *Pour la Saint-Martin la neige est en chemin, pour Saint-Catherine elle est à la courtine*. Другое существительное исчезло бесследно из языка: *Saint-Didier ramasse tout dans son devantier*. Его удалось найти в Малом Ларуссе с дефиницией «передник, который надевали крестьянки».

Некоторые устаревшие слова, встретившиеся в поговорках в своей начальной форме, остались в языке как суффиксальные образования: *A la Saint-Aubin, on tond le belin* > **le bélier** = «баран»; *A la Saint-Marc, le mil à coups de sarc* > **le sarcloir** = «полольник». В других случаях язык предпочел простой форме уменьшительные, что характерно именно для разговорно-бытовой речи. В поговорках встретились слова **la raine** = «лягушка-древесница» и **la géline** = «курица»: *Avant Bonne Dame de mars, autant de jours les raines chantent, autant par après s'en repentent*; *En août, les gélines sont sourdes*. В Малом Ларуссе первое слово дается с пометкой устаревшее, а его производное с уменьшительным суффиксом **ette** приводится в значении «детеныш животного» – **la rainette** – и в значении «сорт яблок». В Малом Робере можно отыскать только форму **la rainette** для обозначения взрослой особи, а «сорт яблок» обозначается омофоном **la reinette**. Что касается второго слова **la géline**, в Малом Ларуссе оно упоминается как устаревшее, форма **la gélinotte** с уменьшительным суффиксом **otte** определяется как «детеныш животного». В Малом Робере находим только суффиксальное образование, указанное выше, в значении «рябчик».

В отдельных поговорках встречаются лексемы с изначальным уменьшительным смысловым оттенком: **la grapille** = «мелкая гроздь винограда» и **la pavillée** = «небольшая пристройка». *Eau de Sainte-Pétronille change raisins en grappilles*; *Pavillée mouillée, fenaison manquée*. Выделенные слова были вытеснены своими эквивалентами, получившими особую выразительность в результате расширения суффикса с помощью еще одного уменьшительного форманта **on**: **le grapillon**, **le pavillon**. Здесь можно отметить не только изменение фонетико-графического облика названных лексических единиц, но и изменение грамматического рода. Как можно судить по приведенным примерам, к устаревшим относятся также слова, ассоциирующиеся с жизненными понятиями, которые живут в языке, но заменены другими словами, более удачливыми. Язык освобождается от структурных вариантов одного и того же слова, происходит своеобразная систематизация лексики. Если некоторые слова исчезают из языка, не оставив никаких следов, то другие стали использоваться как база для образования новых. В качестве примера можно привести поговорки с глаголами, отсутствующими в современном языке: *A la Sainte-Barbe le soleil peu arde* и *A la Saint-Martin, bonhomme, bonde ton vin*. От первого древнего глагола **arder** или **ardre** = «палить (о солнце)» находим в языке производные **ardeur** n.f. = «жара» и в переносном смысле «задор, пыл»; **ardent** adj = «горящий» и (fig) «пылкий»; **ardemment** adv = «горячо» и «пылко». Второй глагол, не менее древний, **bonder** = «наполнять бочку до краев» послужил основой для слов: **le bondon** = «затычка; деревянная пробка»; **la bonde** = «втулка (бочоночная); «сточное отверстие» и **bondé** adj. (fig.) = «набитый битком, переполненный (людьми)». Другим примером может служить существительное **le nas**: *Pour Saint-Thomas, si t'as un porc, donne-lui sur le nas*. В результате перехода в старофранцузском языке ударного [a] > [E] мы имеем существительное **le nez** = нос, но упомянутое старое слово послужило базой для производных: **nasal** adj = «носовой»; **nasalisation** n.f. = (лингв)



«назализация»; **nasaliser** = (лингв) «назализировать»; **nasalité** n.f. = (лингв) «носовой характер звука»; **naseau** n.m. = «ноздря (у животных)» и т.д. Материалы, представленные в словарях, позволяют говорить, что «архаичными» могут быть как форма (означающее), так и значение слова. В слове заключен залог постоянного движения, развития. Расширяя значение, становясь многозначным, слово может устаревать в одном из своих значений. Например, существительное **le lien** = «привязь для скота»: A la Saint-Martin les vaches **au lien**. В современном языке ему соответствует **la corde**. Прилагательное **chiche** = «жадный, скарредный», найденное в поговорке *Janvier d'eau chiche fait le paysan riche*, может быть заменено современными носителями языка прилагательными **pauvre, parcimonieux**.

В календарных поговорках можно найти слова, которые трактуются в современном языке как архаически-книжные. Их дериваты могут употребляться и в прямом, начальном, смысле и в переносном. Это последнее обстоятельство позволяет им находиться в сфере литературного языка. Так, глагол **oindre** народного происхождения означает «смазывать жиром, маслом»: *Quand le premier mai la pluie oint, il n'y aura pas le moindre coing*. Хотя современный язык и нашел ему замену в лице глагола **enduire**, производные от старой формы обнаруживаются в Малом Робере: **onction** n.f. = «натираание маслом» и (религ.) «миропомазание»; **onctueux** adj. = «маслянистый» и (fig.) «ханжеский»; **onctueusement** adj. = «маслянисто» и (fig.) «слащаво», «елейно» и выражение **Point du Seigneur** = «помазанник Божий, Иисус Христос». Можно обратиться еще к поговорке с архаически-книжным глаголом **ouïr** = «слышать, слушать»: *J'ouïs le paresseux hiver, lequel disait au laboureur : Je ne manquerai pas d'arriver au plus tard à la Chandeleur*. Современные глаголы **écouter** и **entendre** оттеснили старофранцузский глагол **ouïr**, который в своей инфинитивной форме может употребляться как юридический термин «заслушивать (свидетелей)». Из производных можно отметить **ouïe** n.f. = «слух (как чувство)», вошедшее в шутовское выражение: *Je suis tout ouïe* = «я весь внимание»; **ouï-dire** n.m. = «слухи (как молва, сплетни)». В качестве архаически-книжного зарегистрировано существительное **force** n.f. в роли наречия количества «много»: *Quand Noël est étoilé, force paille, guère de blé*. Среди устаревших элементов в поговорочных высказываниях нашлись слова, помеченные в словарях как поэтизмы: **courroux** n.m. и **ire** n.f. со значением «гнев, ярость»: *Si mars commence en courroux, il finira tout doux, tout doux; Après grande joie, vient grande ire et après Noël froid et bise*. Первое существительное образовано от глагола старофранцузского языка **courroucer** = «рассердить, разгневать», помеченного в словарях как «книжное». Второе послужило базой для производных: **irrité** adj = (в разных значениях) «раздраженный»; **irriter** vt = «сердить, раздражать»; **irritation** n.f. = «раздражение, раздражительность» и т.п.

Заканчивая обзор второй группы поговорок, можно привести несколько примеров, где сохранились отжившие свой век грамматические формы. Например, прилагательное **grand** = «большой», которое в старофранцузском языке сохраняло единую форму для мужского и женского родов. Это подтверждает поговорка, в которой существительное **heure** n.f. = «час» сопровождается пережиточной формой прилагательного: *A la Saint-Vincent, le jour croît d'une heure grand*. В современном языке старая форма содержится в устойчивых сочетаниях с именами женского рода, и она занимает там начальную позицию: **la grand-mère** = «бабушка», **la grand-rue** = «главная улица», **la grand-messe** = «обедня с певчими» и др. Особо следует отметить, что в данном случае слова пишутся через дефис, тогда как в Малом Ларуссе слова разделены диакритическим знаком – апострофом. Это написание просуществовало в языке до 1928 года. В следующей поговорке находим старую форму множественного числа **aulx** < **ail** = «чеснок»: *A Saint-Pierre, plante tes aulx, à Saint-Pierre, lie tes aulx, à Saint-Pierre, attache tes aulx*. В современном языке данное существительное употребляется в единственном числе, а форма множественного числа **ails** применяется чаще всего как ботанический термин.

Архаические элементы, выявленные в календарных поговорках, усиливают их языковую специфичность и отражают былой дух культуры французского народа.

В третьей группе изучаемых ассонансных речений содержится большой слой неологической лексики. Каждое слово с самого своего появления в языке имеет в потенции производные. Главным средством французского языка в образовании новых слов является словопроизводство. Наиболее продуктивным способом морфологического словообразования в старофранцузском языке был способ аффиксации, главным образом суффиксация. Языковая общность всегда ощущает потребность в эмоционально окрашенных единицах и вынуждена постоянно воссоздавать более «живописные», с тонкими смысловыми оттенками слова. Употребление в качестве словообразовательного средства выражения эмоционально-оценочного или экспрессивного отношения к объекту номинации исключает громоздкость высказывания. Старофранцузский период имел богатейшую лексику, которая количественно превосходит все созданное последующими веками. Французский лингвист П. Гиро<sup>5</sup> отмечает, что словообразовательные возможности языка этого периода необычайно велики: примерно 130 именных суффиксов, большинство из которых народного происхождения. Доказательством приведенного высказывания могут служить суффиксальные новообразования в нижеприводимых поговорках. Как уже было сказано выше, лексика старофранцузского языка носит конкретный характер: чаще всего это слова, относящиеся к повседневной жизни крестьян. Создавая с помощью суффиксов новые слова, народ-языкотворец пополнял традиционный лексикон, при этом суффиксы брались в готовом виде из народного языка. Обилие уменьшительно-ласкательных

<sup>5</sup> Guiraud P. L'ancien français. Paris, 1963.

суффиксальных образований присуще именно народной речи. В календарных поговорках наиболее часто находим новые слова, содержащие суффиксы **et/tte; ot/tte**. Эти суффиксы могли прибавляться и к собственным именам, в нашем случае святым, и к нарицательным: *Georget, Marquet, Croiset sont trois méchants garçonnets* или *Georgot, Marcot, Philippot, Crousot et Jeannot sont cinq malins gaichenots*. Существительное **garçonnet** восходит к **garçon** = «мальчик, паренек», а существительное **gaichenot** является уменьшительной формой локально территориального слова. В этих словах можно усмотреть оттенок ласкательной иронии. Разнобой в написании выделенных слов подтверждает известное положение о том, что орфографические нормы старофранцузского языка не являются еще во всех случаях достаточно строгими. Интересно отметить, что уменьшительный суффикс **ette** вытеснил более древний **esse**, который служил когда-то в старом языке для образования имен женского рода, в том числе названия животных: *Janvier frileux gèle la merlesse sur les oeufs*. В толковых словарях дается форма **la merlette** для обозначения самки дрозда.

Суффиксы обладают способностью переводить одну часть речи в другую. Согласно нашим наблюдениям, довольно продуктивным в этом плане оказался суффикс **eux/se**. Он присоединялся к именам существительным, которые выступали в новой форме в качестве прилагательных с качественно-количественными смысловыми оттенками. Некоторые из подобных адъективированных единиц остались в старофранцузском вокабуляре и не зарегистрированы ни в одном из указанных словарей: *pommeux* < *pomme* n.f. = «яблоко»; *soleilleux* < *soleil* = «солнце»; *fromenteux* < *froment* = «пшеница»; *rosineux* < *rosée* = «роса». Вот поговорки с этими новообразованиями: *Mars venteux, verger pommeux*; *Avril pluvieux, mai soleilleux rendent le paysan orgueilleux*; *Les Pâques pluvieuses sont souvent fromenteuses*; *Avril frais et rosineux rend toujours l'an plantureux*. Выяснить конкретное значение выделенных слов возможно, только опираясь на ближайшее их окружение.

Часть адъективированных существительных данной словообразовательной модели зафиксированы нормативными словарями с пометой «устаревшие». Например, *poudreux* < *poudre* n.f. просуществовало в языке до XVII века в значении «пыльный», так как исходное слово означало «пыль». С указанным значением находим это слово в поговорке: *Mai poudreux riche laboureux*. На смену ему появилось *poussiéreux* < *poussière* n.f. = «пыль». Сюда можно прибавить *vineux* < *vin* m.n. = «вино»; *disetteux* < *disette* n.f. = «нужда, бедность»; *langoureux* < *langueur* n.f. = «слабость, изнеможение». Они обнаружены в поговорках-приметах: *Mois d'août pluvieux rend le cer vineux*; *Avrile pluvieux et maiventeux ne rendent pas le paysan disetteux*; *Mai frileux, an langoureux*. При сличении Малого Ларусса с Малым Робером выясняется, что исходные существительные, как правило, становились многозначными, устаревали в одном из своих значений и суффикс – **geux/euse** присоединился к такой словоформе.

Обращают на себя внимание и такие новообразования, которые построены с помощью не менее активного суффикс – **ée**. Он использовался для создания одного существительного женского рода от другого существительного мужского или женского рода и привносил смысловой оттенок собирательности. Приведем несколько таких суффиксальных словообразований из собранного иллюстративного материала: *hannetonpéenne* n.f. < *hanneton* n.m. = «майский жук»; *moissonnée* n.f. < *moisson* n.f. = «жатва»; *ventée* n.f. < *vent* n.m. = «ветер»; *pipée* n.f. < *pipe* n.f. = «винная бочка»; *neigée* n.f. < *neige* n.f. = «снег». Эти уникальные наименования, значения которых можно передать лишь описательно, остались только в поговорках: *A Saint-Fortuné grande hannetonnée*; *A Saint-Henri suée, mauvaise moissonnée*; *Si saint Jean manque sa ventée, celle de saint Pierre ne sera pas volée*; *Saint-Philippe mouillée, ni tonneau, ni pipée*; *A la Saint-Dorothée la plus forte neigée*. Понять подлинный смысл выделенных единиц помогает контекст.

Исследование поговорок наглядно продемонстрировало, что имена существительные в них количественно превосходят имена действий, поскольку являются носителями оценочного отношения к обозначаемому. Но все же нельзя не сказать, что в народном языке появляются и новообразованные глаголы, построенные по образцу первого, «живого», типа спряжения с суффиксом **er** или **ier**. Так, в пословице: *Mars martele, avril coutelle* оба глагола образованы аналогичным образом, а именно: от старофранцузских существительных мужского рода в косвенном падеже ед. ч. **le martel** (в современном языке **le marteau** = «молоток»); **le coutel** (в современном языке **le couteau** = «нож»). Первый глагол «бить молотком» и его производные знакомы современным носителям французского языка: **martelet** n.m. = «молоточек»; **marteleur** n.m. = «молотобоец»; **martèlement** n.m. = «стук молотка» и др. Второй глагол, который может быть понят по аналогии с первым как «ударить, бить ножом» не зафиксирован в словарях, но можно найти его дериваты: **le coutelas** = «длинный кухонный нож»; **le coutelier** = «торговец ножами»; **la coutellerie** = 1) «ножевая фабрика» 2) «торговля ножевым товаром». Обращение к этимологическому словарю помогает понять значение глагольного новообразования **nivoler** из поговорки: *A la Chandeleur, s'il pleut ou nivole, après quarante jours l'hiver s'envole*. Глагол **nivoler** = «идти» (о снеге) имеет своей основой латинское существительное **nix, nivis** = «снег». Этого глагола нельзя найти в словарях, но элемент **nivo** послужил строительным материалом для научных терминов, зафиксированных в Малом Робере: **nivologie** n.f. = «наука о снеге»; **nivomètre** n.m. = «снегомер»; **nivopluvial** adj. : régime ~ = (гидр) «снего-дождевой режим рек».

Среди новообразований, встреченных в ассонансных речениях, наше внимание привлекли специфические номинации, которые отражают этническую логику и фантазию, присущую народу-словотворцу. Французский язык, как известно, не любит однообразия речи, поэтому создатели поговорок иногда придумывали

такие живописные слова, которые притягивают своей звучностью. Выбор суффикса был произвольный и часто ради воспроизведения ритма. Прибавление суффикса не меняет значение слова, но полностью обновляет его внешний облик. Это была своеобразная словесная игра. Так, общенародное **Chandeleur** n.f. = «Сретение» (христианский праздник) встретилось в двух вариантах, рожденных неологической свободой: **S'il fait beau et luit Chandelours, six semaines se cache l'ours; Laissez passer la Chandelouse après neuf lunes sans pouse, et le mardi après suivant, vous trouvez Carême-Entrant.**

Словотворчество носителей языка иногда ставит исследователей в тупик. Так, в поговорке: **A la Marchesse, coucou est mort s'il ne prêche** выделенное слово было расшифровано с помощью Словаря старофранцузского языка<sup>6</sup>. Это наименование еще одного христианского праздника, выпадавшего, как правило, на месяц март – Благовещения. Общенародное **marsage** n.m., зафиксированное в названном словаре, существенным образом изменилось, отразив те фонетические процессы, которые господствовали в старом языке и подчинялись ритмо-мелодической организации высказывания. Вообще название этого календарного месяца породило в народном языке несколько оригинальных суффиксальных неологизмов, например, глагол **marsiner**, о значении которого можно судить по контексту: **Si Pâque marsine, il y aura guerre ou famine.** Это может быть прилагательное: **Fleur marsière ne tient guère.** Существительное **margerie** n.f. в предполагаемом значении «проделки» найдено в еще одной поговорке: **Mars, avec ses margeries, fait qu'à la maison pisse la vieille et sa fille aussi bien qu'elle.** Наименование календарного месяца февраля **le février** также испытало сильную игровую тенденцию, о чем свидетельствуют неожиданные суффиксальные неологизмы, производящие большое впечатление: **Février, février, février, si tu gèles, ne gèle point mes quioues. Février, février, février, si tu gèles, ne gèle point mes piotes.** В силу своей специфической звуковой и структурно-семантической организации все порожденные фантазией народного речевого творчества лексические единицы обладают большой экспрессивно-эмоциональной заряженностью.

Как было упомянуто в начале анализа, в поговорочных высказываниях можно найти так называемые «экзотические» слова. Мы относим к ним существительное **russe** n.m. =русский. **A la Saint-Luce les jours allongent d'un pas de russe** и **Quand il pleut pour la Saint-Médard, il y a des russes dans le blé noir.** Составители указанных словников интерпретируют это слово в первом случае как «снегирь», а во втором – как «сорняки».

Суммируя все вышесказанное, отметим, что поговорки отражают языковые особенности раннего периода средневековой Франции. Они представляют собой источник познания истории и культуры французского народа. Своими корнями уходят в народную речь и отражают лингвистическое «чутье» и стихийные языкотворческие силы носителей языка. Материалы поговорок существенно расширяют и дополняют наши представления о сложности этнолингвистических процессов.

### *Список использованной литературы*

1. Dauzat, A. Dictionnaire étymologique de la langue française. – Larousse, Paris, 1961.
2. Grandsaignes d'Hauterive, R. Dictionnaire d'ancien français. – Larousse, Paris, 1947.
3. Guiraud, P. L'ancien français. – Paris, 1963.
4. Montreynaud, F.M., Pierron, A.P., Suzzoni, F.S. Dictionnaire de proverbes et dictons. – Robert, Paris, 1999.
5. Le Nouveau Petit Robert. – Paris, 2008.
6. Petit Larousse illustré. – Paris, 1916.
7. Pierron, A. Dictionnaire des dictons et proverbes. – Paris, 2000.

---

<sup>6</sup> Grandsaignes d'Hauterive R. Dictionnaire d'ancien français. Larousse, Paris, 1947.

## Волк как этнокультурный архетипический символ в русском и испанском вербальном мышлении

Статья фокусируется на выявлении функционально-семантического и коммуникативного потенциала слова *волк/lobo* в русском и испанском языках, на анализе сходств и различий реализации его переносных сем, которые рассматриваются на материале живой разговорной речи, и фразеологии. Данное слово приобрело статус важного общекультурного символа. Символика и переносная семантика слова *волк* переживает серьезную динамику в вербальном мышлении носителей русского и испанского языков под влиянием кинематографа, телевидения, СМИ и популярной среди населения художественной литературы.

*волк/lobo, архетип, символ, аллегория, фразеологизм, коннотация, метафора*

В названии этой статьи есть несколько амбивалентное слово *архетипический*. Что мы понимаем под этим термином? В науке трактовка понятия *архетип* чрезвычайно широка. Термин «архетип» с недавних времен стал широко использоваться в лингвистике: когнитологии, теории метафоры, исследованиях политического дискурса. Карл Густав Юнг определил архетипы как «психические первообразы, скрытые в глубине фундамента сознательной души, ее корни, опущенные в мир в целом», это «системы установок, являющихся одновременно и образами, и эмоциями»<sup>1</sup>. У Юнга архетип – принадлежность психической сферы человека, как бы подсознательные матрицы. Мы выносим это понятие из внутреннего мира личности в сферу языка. Для нас архетип – это стереотипизированный образ, общепринятый как аксиома в данном языковом сообществе, не подлежащий разночтению и принятый коллективом в качестве точки отсчета в процессе метафоризации. Обращение к архетипам как к универсальным прообразам сближает разностилевые дискурсы и художественную речь – в особенности те сферы языка, которые ориентированы на эмоциональное воздействие, – ведь архетипы обладают мощным потенциалом эмпатии.

В качестве полифункционального, прочно укоренившегося в языковом сознании архетипического символа мы рассматриваем слово *волк*, рассматриваем его в сопоставительном ракурсе, путешествуя между мирами русского и испанского языков.

Во многих нынешних лексических исследованиях говорится, что человек сравнивает себя с теми существами, которые окружают его в повседневной жизни, и что метафоризации подвергаются наиболее близкие человеку сущности. На первый взгляд, с этим трудно спорить. Однако на поверку оказывается, что это не всегда так. Многочисленные факты опровергают тезис о скорейшей метафоризации в первую очередь того, что доступно взгляду. А факты – штука упрямая. Крокодил, верблюд, бегемот, павиан, орангутанг, пингвин, динозавр – малознакомые, а то и вовсе не известные европейцам и россиянам звери-понятия. Эти существа не встречаются с нами рассветов, ободряя нас приветливым повизгиванием. Их нет в *окружающем* нас мире. Некоторых из них мы можем увидеть в зоопарке, а динозавра с птеродактилем – разве что на картинке. Однако и они, наряду с мухами и комарами, лягушками и котами, выступают опорой сравнений: *страшна, как крокодил / орангутанг; жрет, как пиранья, плюется, как верблюд; разжирел, как бегемот; дразнишься, как макака / мартышка, (дите) визжит, как птеродактиль*. Возьмем некоторые «перлы» из СМИ: «*РИАН врал, как павиан, когда писал опровержение*»<sup>2</sup>. Эти же СМИ сообщают нам, что рассказ «*Думать, как динозавр*» в 1996 г. получил премию «Хьюго» (Hugo Award), будучи написанным в классическом духе научной фантастики<sup>3</sup>. И вот еще выдержка из современной поэзии: «*Душа твоя кричит, как птеродактиль, / И молит всепрощенья за грехи <...>*»<sup>4</sup>. Или: «*Как ящер древний на песке, / ленив и недвижим, / ты восстаешь из мрака, Крым, / неспешностью вершин*»<sup>5</sup>. Перечисленные существа пришли к языковой личности не из реальности, а из не-реальности, из мира виртуального: энциклопедий, учебников, справочников, из миров, придуманных писателями, с голубых экранов и интернета.

Сходная когнитивная ситуация постепенно начала окутывать и представления о реальном, живом и настоящем, волке, который все дальше и дальше вытесняется цивилизацией за пределы нашего обихода и быта. Вот что пишет о дилемме «реальность-архетип» ученый-биолог М. Павлов в журнале «Охота и охотничье хозяйство» № 4: (1989 год):

<sup>1</sup> URL: [http://pryahi.indeep.ru/psychology/jungian/jung\\_01.html](http://pryahi.indeep.ru/psychology/jungian/jung_01.html)

<sup>2</sup> URL: <http://chuvashsky.livejournal.com/414621.html>

<sup>3</sup> URL: [www.e-reading.org.ua/book.php?book=83274](http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=83274)

<sup>4</sup> Валерий Митрохин 2012 URL: <http://parnasse.ru/poetry/big/poem/pterodaktil.html>

<sup>5</sup> Юрий Караулов URL: <http://URL: www.stihi.ru/2011/01/19/10073>

*Волки!.. Когда заходит разговор о волках, убеждаешься, что среди послевоенного поколения людей, всецело связанного с городской жизнью, представление о природе этого зверя навеяно его образом, который фигурирует в шуточных анекдотах и у сочинителей забавных историй под рубрикой «Ну, заяц, погоди!». Но есть еще жители сельских районов. Для них живой волк, его дикий вой – это то, что все еще вызывает гнетущий страх и горькие воспоминания жестоких волчьих злодейств*<sup>6</sup>.

Журнал «Аeroflot» сообщает любознательным путешественникам, что в России больше волков, чем где-либо: около 100 000! Россия вообще включает волка как в его прямом, так и в переносном смысле, в свою концептосферу. Сошлемся на мнение К. Бальмонта: «Мне кажется, что я не покидал России / И что не может быть в России перемен. / И голуби в ней есть. И мудрые есть змии. / И множество волков. И ряд тюремных стен»<sup>7</sup>.

В тайге волки крупны и действительно чрезвычайно опасны, чего не скажешь о европейских странах, где они реже нападают на человека, так как у них нет недостатка в пропитании в дикой природе. Тем не менее, испанский сайт о волке тоже начинается с заявления о том, что волк – это застарелый враг человека и что нет в мире, возможно, другого животного, которое бы так будоражило воображение и породило бы столько мифов, сказок и легенд. Ни одно животное не вызывало столько страха, ненависти и восхищения. Никому не приписывались такие фантастические качества, как ему<sup>8</sup>. Прочитываем первоисточник: «Ancestral enemigo del hombre, probablemente no exista otra especie que haya estimulado más la imaginación humana, ni que haya generado tan vasta cultura de mitos, cuentos y leyendas. Ningún otro animal ha provocado tanto terror, odio y a la vez admiración, que el lobo; y a ningún otro se le han atribuido tan fantásticas cualidades como a él». На русскоязычных сайтах также подчеркивается, что значимость волка в истории становления человечества трудно переоценить: «Возможно, никакое другое животное на Земле не было так важно для человека, как волк. Они были богами в норвежской мифологии и вскармливали Ромула и Рема, основателей Рима. Самое главное, что волк был первым животным, одомашненным человеком более чем 10 000 лет назад, и этот процесс по-прежнему окутан тайной. Они были наши друзья и, что интересно, одновременно – враги»<sup>9</sup>.

На испанском сайте URL: [http://URL: www.remesal-ctr.es/el-lobo\\_30878.html](http://URL: www.remesal-ctr.es/el-lobo_30878.html) в разделе, посвященном волку, подчеркивается, что этот зверь, имея высокоразвитый мозг, приспособлен к жизни в коллективе, совместной охоте и взаимодействию в стае. Это очень умные животные [Sus cerebros están altamente desarrollados para la vida social y la caza en manada, por lo que estos animales están considerados como muy inteligentes].

Не внушают спокойствия мнения зоологов о волчьих повадках: «Ни один из других видов диких животных, обитающих рядом с человеком, не запятнал себя человеческой кровью. Даже медведь или тигр, иногда нападающие на человека, делают это в экстремальных ситуациях: либо будучи ранеными, либо в том случае, когда медведь, выгнанный из берлоги, становится шатуном. У волков охота на человека в определенный период может являться нормой».

Научными исследованиями (монография «Волк», 1985<sup>10</sup>) установлено, что около 30% волков средней полосы России потенциально способны нападать на человека. При этом волки больше всего боятся мужчин меньше – женщин и почти не боятся детей.

В период выкармливания волками своего потомства человек дети подчас становятся кормом для волчат. Как правило, это случается в местах, где естественная кормовая база хищников в период выкармливания потомства оказывается истощенной.

Нападение волков на людей издавна было одним из самых серьезных бедствий в России. Наивысшей точки это бедствие достигло в конце XIX века, в годы резкого сокращения численности многих видов промысловых животных и прежде всего копытных. По данным А.А. Силантьева, приведенным в книге «Обзор промысловых охот в России», с 1870 по 1887 год волками в 49 губерниях европейской части России было заедено 1445 человек»<sup>11</sup>.

Яркой, аргументированной и убедительной представляется нам характеристика, данная волкам еще в XIX веке специалистом-охотоведом Л. Сабаневым, писавшим, что их бурное размножение «...имело место только в периоды упадка народного благосостояния, в эпохи общественных бедствий и войн по преимуществу, как роковое и неизбежное последствие всякой неурядицы, и что волк является, таким образом, грозным символом невежества, бедности, беззащитности и угнетения народной массы»<sup>12</sup>.

Однако же в стародавние времена встреча с волком один на один на узенькой дорожке была доброй,

<sup>6</sup> URL: <http://URL: www.kaliningrad-fishing.ru/hunter/o-hoz/hpres-0479.html> Газета города Осло «Национен» открыла дискуссию по этому вопросу, опубликовав статьи под следующими примечательными заголовками: «Ученые-специалисты по волкам распространяют пропаганду страха» (в номере за 30 июля 1987 г.), («Изучение хищников на неправильном пути», «Понимают ли русские биологию», «Наука и политика в СССР» и др. (в номерах за 18, 21, 24, 26 августа 1987 г.). Основное внимание их авторы уделили опровержению сведений о том, что волки могут быть опасны для людей. Подчеркивалось, что опубликованные в бюллетене материалы русского автора книги «Волк» не основываются на научной работе, а «носят сильную пропагандистскую направленность».

<sup>7</sup> [К.Бальмонт. «Дурной сон»]

<sup>8</sup> URL: [http://URL: www.remesal-ctr.es/el-lobo\\_30878.html](http://URL: www.remesal-ctr.es/el-lobo_30878.html)

<sup>9</sup> vsefakty.info/desyat-maloizvestnyih-faktov-o-volkah/

<sup>10</sup> URL: [http://elibron.com/cgi-bin/pview\\_pdf](http://elibron.com/cgi-bin/pview_pdf)

<sup>11</sup> URL: <http://wolvesworld.ru/o-ludoedstve-volkov.php>.

<sup>12</sup> URL: [http://burunen.ru/articles/detail.php?ELEMENT\\_ID=760](http://burunen.ru/articles/detail.php?ELEMENT_ID=760).

счастливой приметой. Такая встреча сулила воину победу в бою. Вот как рассказывает об этой старинной примете Баратынский в стихотворении «Приметы»<sup>13</sup>:

Пока человек естества не пытал  
Горнилом, весами и мерой;  
Но детски вещаньям природы внимал,  
Ловил ее знаменья с верой;  
Покуда природу любил он, она  
Любовью ему отвечала:  
О нем дружелюбной заботы полна,  
Язык для него обретала.<...>

На путь ему выбежав из лесу волк,  
Крутясь и подъявля щетину,  
*Победу пророчил*, и смело свой полк  
Бросал он на вражью дружину. <...>  
Но чувство презрев, он доверил уму;  
Вдался в суету изысканий...  
И сердце природы закрылось ему  
И нет на земле прорицаний.

Примета восходит к мифологии. В мифах многих народов Евразии и Северной Америки волк был аллегорией ратного предводителя<sup>14</sup>.

Сегодня достаточно упомянуть о волке, его душераздирающем вое, чтобы нарисовать неуютный, исполненный леденящего ужаса пейзаж: «Если волк на звезду завыл, / Значит, небо тучами изглодано. / Рваные животы кобыл, / Черные паруса воронов»<sup>15</sup>.

Вот как описывает волчий вой Валентин Распутин в культовом произведении «Живи и помни»:

*Волк устраивался на задах зимовья и затягивал свою жуткую и острую на одном дыхании, песню. Все на свете меркло перед ней – настолько тонким режущим лезвием, взблескивая в темноте, подступал этот голос к горлу. Страдая, что не может ничем пугнуть зверя, Гуськов приоткрыл однажды дверь и в злости, передразнивая, ответил ему своим воем. Ответил и поразился: так близко его голос сошелся с волчьим. Ну что ж, вот и еще одна исполненная по своему прямому назначению правда: с волками жить, по-волчьи выть. «Пригодится добрых людей пугать», – со злорадной, мстительной гордостью подумал Гуськов.*

В подсознании людей, для которых русский язык родной, оборот *выть волком* связан с ситуацией безысходности. В словаре Даля фигурирует изречение: «хоть Лазаря пой, хоть волком вой (Даль, 1993, т. 1, с. 275)». К.Н. Дубровина комментирует это выражение следующим образом: «Первая часть данного оборота связана с библейским фразеологизмом *петь Лазаря* — ‘прикидываясь несчастным, стараясь разжалобить, плакаться, жаловаться на свою судьбу, участь’. Вторая часть выражает отчаяние, бессилие, невозможность что-либо предпринять, чтобы выйти из затруднительного, тяжелого или безвыходного положения. Объединение двух этих оборотов повторяющимся союзом *хоть* усиливает в семантике изречения компонент ‘безысходность’»<sup>16</sup>.

Кроме того, образ волка окутан чувством тоски, емко передаваемой его заунывным голосом, обращенным к Луне. Чувства, связывающие волка и человека, М. Горький описывает словами одного из своих героев так<sup>17</sup>:

Ходят волки по полям да по лесам,  
Воют, морды поднимая к небесам.  
Я волкам — тоской моей,  
Точно братьям, кровно сроден,  
И не нужен, не угоден

Никому среди людей!  
Тяжело на свете жить!  
И живу я тихомолком.  
И боюся – серым волком -  
*Громко жалобу завывать!*

Волк также выступает символом вероломства, подлости. Мошенников, которые, представляясь медработниками, обманывают пожилых людей, окрестили волками в белых халатах<sup>18</sup>.

Глобализация приводит к тому, что трансформированный нео-фразеологизм уже известен как русскому, так и испанскому языковому сообществу. *Lobos con bata blanca* (волки в белых халатах) – так называется заметка о врачах, допустивших смерть пациента. Она напечатана в ведущей газете Испании «Эль Паис»<sup>19</sup>. Медики вступили в неразрешимую и безвыходную дискуссию, в результате больному не был предоставлен респиратор, что привело к летальному исходу: «Una rivalidad entre médicos terminó con el sabotaje de un respirador y la muerte de una paciente» («Соперничество между медиками привело к тому, что пациент стался без респиратора и умер»). Слово *lobo/волк* выступает здесь в значении ‘убийца’.

Однако вот парадокс: там, где рисуется мрачная картина, сразу же возникает образ двойника-пересмешника. Известны шуточные народные высказывания типа *Дай боже вашему теляти волка поймати*.

И сегодня весьма сильна тенденция к высмеиванию и иронизированию над трагическим, процветает карнавализация печального и скорбного. В результате появляются анекдоты, потешающиеся над опасностью,

<sup>13</sup> Баратынский Е.А. Полн. собр. стихотворений. Л., 1936. Т. I. С. 206.

<sup>14</sup> URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_mythology/2048/ВОЛК](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_mythology/2048/ВОЛК)

<sup>15</sup> Есенин С. Кобыльи корабли URL: <http://feb-web.ru/feb/esenin/texts/es2/es2-077-.htm> <sup>16</sup> Дубровина К.Н. Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. М.: Флинта: Наука, 2012. Стр. 69.

<sup>17</sup> Стихи Симы Девушкина из повести «Городок Окуров» (М. Горький. Стихотворения. Библиотека поэта. Малая серия. М.: Советский писатель, 1947).

<sup>18</sup> URL: <http://URL: www.btlr.ru/page.php?ID=2009>

<sup>19</sup> URL: [http://elpais.com/diario/1988/02/18/internacional/572137208\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1988/02/18/internacional/572137208_850215.html)

исходящей от этого грозного зверя, например:

*Говорят, что однажды на новогоднем балу к Ерофею Хабарову подошла знатная дама:  
– Вы только что из дикой Сибири. Ах, расскажите, как вы провели там прошлое Рождество?  
– Я был на елке, сударыня.  
– На елке?! – обомлела та. – Вот тебе и дикий край! И кто же это вам устроил-то?  
– Волки, сударыня, волки.*

В противовес волку, наводящему ужас своим воем и желтыми глазами, светящимися в темноте, не говоря уже о лязганье клыков, нам сегодня привычнее и «роднее» одноименный персонаж мультфильмов. Так, в мультфильме «Жил-был пес» волк пришел в гости к собаке, наелся-напился и запел, предварительно заявив: «Щас спою!». И немного погодя: «А теперь точно спою!». Незамысловатое заявление волка сразу широко распространилось и стало весьма популярным. Недавно Алексеем Алексеевым был создан еще один мультипликационный сюжет: в нем волк исполняет роль вокалиста в трио (заяц, медведь и волк). Сердитый волк остался в прошлом, и эту судьбу перерождения предрекал ему Константин Бальмонт около века назад, написав стихотворение «Волк феи».

*Странный Волк у этой Феи.  
Я спросил его: Ты злой? –  
Он лизнул цветок лилеи  
И мотнул мне головой.  
Это прежде, мол, случилось,  
В старине былых годов.  
Злость моя тогда встречалась*

*С Красной Шапочкой лесов.  
Но, когда Охотник рьяный  
Распорол мне мой живот,  
Вдруг исчезли все обманы,  
Все пошло наоборот.  
Стал я кроткий, стал я мирный,  
Здесь при Фее состою <...>*

Волк, которого все должны бояться и ненавидеть, в последнее время стал символом, вызывающим все больше и больше симпатий.

В русских сказках волк часто помогает герою пробраться через лесные чащи и несет его на своей спине (вспомним картину Васнецова «Иван-царевич на сером волке»). В стихотворении Надсона мальчику видится сон с незлым волком-помощником: «Целый сказочный мир развернулся пред ним: / Вот на птице стрелой он мчится, / Вот под ним перекинулась волком седым / И по лесу несет его птица»<sup>20</sup>. Русские дети привыкли к тому, что волк сер. Испанские чаще сталкиваются с коричневым, бурым и даже красноватым волком, в окраске которого немало пятен. Такой тип волка распространен на Пиренейском полуострове и носит название *lobo ibérico*.

И в русском, и в испанском детстве обязательно присутствуют сказки про волка и трех поросят, а также про волка и семерых козлят. Благодарить за это надо, по правде сказать, братьев Гримм. Но! Примечательно вот что: в испанском варианте это не козлятки, а боязливые козочки – *cabritas (cabritillas)*. Смена грамматического рода придает повествованию некий сексуальный флер.

Сказки про волка являют собой мощный дидактический ресурс, инструмент серьезного и эффективного воздействия на неокрепшую детскую психику. С точки зрения испанских корифеев от психологии, сказка про взаимоотношения волка и Красной Шапочки учит малышей осторожности и сдержанности в общении с незнакомцами и вниманию к материнским советам – *Discreción en el trato con desconocidos y obediencia a los consejos maternos*<sup>21</sup>.

Сказка про трех поросят призывает юных читателей выполнять порученное им дело как следует, то есть качественно, показывая *el valor del trabajo bien hecho* / ценность хорошо выполненной работы. В этих испанских сказках основная отличительная черта волка – его неутолимый аппетит. Подчеркнем, что в русском фольклоре Волком движет не столько аппетит, сколько голод. Разница есть, не так ли? Неконтролируемый аппетит толкает испанского волка на рискованные шаги, ведущие к печальному финалу. В сказке «El lobo y la escalera» (Волк и лестница) безнравственный зверь ворует лестницу у дяди Мартина, чтобы полакомиться яблочками, висящими на яблонях слишком высоко. Мартин находит волка, отнимает у него лестницу, бьет его этой лестницей по голове так, что все яблоки картечью вылетают из волчьей пасти. Мораль: не воруй!<sup>22</sup>

У нас среди детей популярна игра «Гуси-лебеди – домой!», в которой незадачливых птиц под горой поджидает грозный серый волк. Агния Барто написала на тему волчье-гусиного дуэта очаровательное стихотворение. В нем ребенок, исполняющий роль гуся, ожидая от волка активных действий, упрекает его: «Раз ты волк, так ты не трусь! – / Закричал на волка гусь! / От такого волка / Никакого толка!»

Слово *волк* в противоречивом комплексе его разноплановых значений важен для нас еще и потому, что он вхож в политический дискурс руководителей Российской Федерации. Так, В.В. Путин как-то заявил: «Това-

<sup>20</sup> URL: [http://az.lib.ru/n/nadson\\_s\\_j/text\\_0050.shtml](http://az.lib.ru/n/nadson_s_j/text_0050.shtml)

<sup>21</sup> URL: <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuentos-de-lobos>

<sup>22</sup> URL: [URL: www.cuentosinfantilescortos.net/cuento-el-lobo-y-la-escalera](http://URL: www.cuentosinfantilescortos.net/cuento-el-lobo-y-la-escalera)

риш волк знает, кого ему кушать»<sup>23</sup>. Фраза восходит, как выяснили журналисты, к следующему политическому анекдоту: «В глубокую яму провалился козленок. Потом в эту яму провалился Рабинович. Потом в нее провалился волк и зашелкал зубами.

– Бэээ, мэээ... – жалобно заблеял козленок.

– Что «бэ», что «мэ»? – сказал Рабинович. – Товарищ волк знает, кого кушать!»

Высказывание было молниеносно подхвачено испанскими периодическими изданиями и оказалось на страницах ведущих испаноязычных СМИ. Так, корреспондент газеты «Ла Вангвардия», не знакомый, по всей вероятности, с анекдотом, в тот же день сообщает: «Con un trasfondo en el que hay que ver tanto la presencia creciente de EE.UU. en regiones que Moscú considera de su influencia como la difícil negociación del ingreso de Rusia en la Organización Mundial del Comercio, Putin recurrió a un cuento infantil para presentar la imagen de EE.UU., diciendo que «el amigo lobo sabe a quién comerse y come sin escuchar a nadie» (La Vanguardia, 11-05-2006). Приведу перевод этого фрагмента: «С подтекстом, в котором нужно видеть как присутствие США в тех регионах, которые Москва считает регионами своего влияния, так и трудные переговоры о вступлении России в ВТО, Путин прибегнул к детской сказке, чтобы обрисовать облик США, сказав: «Друг волк знает, кого ему съесть, и ест, не слушая никого». Товарищ оказался другом, sic!, но диада друг-товарищ – предмет отдельного обсуждения.

Любое иносказание, приводимое политическим лидером ради красного словца, активно обсуждается в СМИ и интернете, становясь камнем преткновения для переводчиков. Изречения глав государств необходимо переводить на множество языков. Важно подобрать максимально соответствующий по смыслу эквивалент. В отношении испанского языка можно не волноваться: волком и в испаноязычных странах называют агрессора, в данной ситуации – США.

Есть и непередаваемые «волчьи» обороты прецедентного характера. Упомянем, к примеру, рекуррентное деспективное выражение *волки позорные*, вошедшее в речевой обиход благодаря культовому фильму «Место встречи изменить нельзя». Выражение является личной находкой актера Ивана Бортника и отсутствует в тексте одноименного романа братьев Вайнеров. Находке суждена долгая дискурсивная судьба. Так, в популярном интернет-комиксе, посвященном отставке Юрия Лужкова с поста мэра Москвы, звучит именно это восклицание обиженного человека: «Волки позорные». Героями комикса стали Дмитрий Медведев и Юрий Лужков. Медведев в роли Глеба Жеглова призывает Лужкова «отрешиться по-хорошему», Московский градоначальник не поддается призывам, но в итоге покидает здание мэрии с проклятием: «Волки позорные!»<sup>24</sup>

В испанском языке, как и в русском, *волк* – воплощение агрессии и зла. Испанская поговорка *Con un lobo no se mata otro* в дословном переводе *Одним волком не убьешь другого* означает «Одно зло нельзя искоренить другим злом!» Синонимичны ей паремии «El lobo y la vulpeja, ambos son de una conseja» (Волк и лиса – оба из одного совета) и «Un lobo a otro no se muerden; un hombre a otro, mil veces» (Волк волка не кусает, а человек человека – тысячу раз). Утверждение о лояльности волков друг к другу не подтверждается наблюдениями биологов за поведением этих зверей в дикой природе. На самом деле волки очень даже кусают друг друга, дерутся, борются с помощью клыков за более престижное место в стае, доказывая, кто сильнее. Не остановит их и несказанная красота лисы. Обе поговорки не имеют никакого отношения к действительности, ведь волки весьма часто уничтожают как представителей соседствующих видов, так и друг друга: сильные без колебаний загрызут слабого, сожрут собственных детей, если те нежизнеспособны. Отсюда возник достаточно рекуррентный в русской действительности фразеологизм «*волчьи законы*». Дословный перевод этого словосочетания на испанский язык не узуален в испанской лингвокультуре, что компенсируется существованием оборота *la ley de la jungla/закон джунглей*. Как известно, волков называют санитарями, и не только леса вообще, но прежде всего санитарями самих себя. Однако народная мудрость избрала образ волка для того, чтобы констатировать факт: злоумышленники собираются в группы, примечая себе подобных издали, и предпочитают творить свои черные делишки сообща.

На то, что встреча с волком и близкий контакт с ним не предвещают ничего приятного, указывают в испанском языке следующие фразеологизмы: *verle las orejas al lobo*/букв.: видеть уши волка; *estar / meterse en la boca del lobo*/букв.: быть в волчьей пасти / лезть волку в пасть. Эти идиомы имеют следующие значения: 1) быть в опасности, осознавать ее; 2) подвергать себя опасности, оказаться в щекотливом положении, порой не осознавая этого; совершать действия, которые ведут к нежелательным последствиям. В русском языке данная ситуация описывается с предпочтением следующих эквивалентов: «играть с огнем», «совать голову в петлю». На форуме Wordreference.com приведены следующие примеры употреблений этого испанского фразеологизма<sup>25</sup>:

<sup>23</sup> Владимир Путин напомнил, что военный бюджет США в 25 раз больше нашего. «И молодцы. Молодцы!» – похвалил американцев президент. Но при этом заметил: «Мы же видим, что в мире происходит. Как говорится, «товарищ волк знает, кого кушать». Кушает и никого не слушает. И слушать, судя по всему, не собирается». Далее президент рассказал о новейших российских субмаринах, стратегических бомбардировщиках и баллистических ракетах. <...> Из речи президента стало ясно, что, кроме заокеанских «волков», нам угрожает и международный терроризм». Максимов В. Товарищ волк знает, кого кушать. Новые известия 11 мая 2006. URL: <http://URL: www.newizv.ru/politics/2006-05-11/45941-tovarish-volk-znaet-kogo-kushat.html>

<sup>24</sup> URL: <http://URL: www.amic.ru/news/133738/>

<sup>25</sup> URL: <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1200873&langid=18>



*Ponerte a discutir con tu jefe en público es meterse en la boca del lobo*

*Para un policía investigar a un mafioso importante es meterse en la boca del lobo*

*Todos veíamos que Sara al casarse con Pedro se metió en la boca del lobo, no era un buen hombre*

Спорить с шефом на людях – это все равно, что засунуть голову в волчью пасть

Для полицейского расследовать дело крупного мафиози – это совать голову в волчью пасть

Мы все видели, что Сара, выйдя замуж за Педро, сунула голову в волчью пасть, – он плохой человек.

Выражение *meterse en la boca del lobo* восходит к известной во всем мире благодаря Эзопу и Лафонтену басне. В ней говорится, что как-то раз у волка в пасти застряла кость, от которой он никак не мог избавиться. Волк обратился к длинношеему и длинноклювому аисту, чтобы тот вытащил ее. Аист выполнил просьбу и намекнул на то, что неплохо было бы как-то отблагодарить врачевателя. На это волк, по версии Ф.М. Саманьего (Félix María Samaniego (1745–1801), ответил: «¿Tu salario? ¿Pues qué más recompensa / que el no haberte causado leve ofensa / y dejarte vivir para que cuentes / que pusiste tu vida entre mis dientes?» [Заплатить тебе? Но какую еще плату ты хочешь, кроме той, что я оставил тебя жить, чтобы ты рассказывал всем, как ты доверил свою жизнь моим зубам?]. Если открыть томик басен Эзопа, то в ней волка исцеляет цапля, которой тот пообещал награду. Но волк в ответ произносит: «Мало тебе, любезная, что ты из волчьей пасти голову целой вынесла, – так тебе еще и награду подавай?!» За басней следует ремарка: «Басня показывает, что, когда дурные люди не делают зла, это уже кажется им благодеянием»<sup>26</sup>. У Крылова аист и цапля превращаются в журавля.

Журавль свой нос по шею  
Засунул к Волку в пасть  
и с трудностью большею  
Кость вытащил и стал за труд просить.

Ты шутишь! – зверь вскричал коварный, –  
Тебе за труд? Ах ты, неблагодарный!  
А это ничего, что свой ты долгий нос  
И с глупой головой из горла цел унес!

Курьезно, как вокруг волка благодаря *межкультурной коммуникации* собрались трое важнейших пернатых обитателей болот: цапля, аист и журавль. В русской лингвокультуре, в отличие от испанской, басня о том, как волк обманул доверчивую болотную птицу, не оставила фразеологизмов. Мораль сей басни не одинакова для русских и испанцев. У Крылова басня оставлена без вывода-морали. Русский вывод таков: *сталкиваясь в жизни с коварным и злобным человеком, не стоит оказывать ему помощь, рассчитывая получить вознаграждение*. Испанская интерпретация Ф.М. Саманьего (Félix María Samaniego) таит в себе иной смысл: «*Has bien, dice el proverbio castellano, / y no sepas a quién; pero es muy llano / que no tiene razón ni por asomo: / Es menester saber a quién y cómo*». Перевод: Испанская пословица гласит: *делай добро, и неважно, кому; но совершенно ясно, что это неверно ни на йоту: необходимо знать, кому и как*. Морали разнятся: в русском варианте не надо оказывать помощь плохим людям, в испанском – надо стремиться понять, кому именно и как именно оказать помощь в той или иной ситуации.

Не менее употребителен оборот: *Quien teme al lobo, no vaya al monte* (букв. *Кто боится волка, пусть не ходит в горы*, то есть: «Волков бояться – в лес не ходить»). Нельзя оставить без внимания и тот факт, что лес для русских – понятие равнинное, а для испанцев – горное. Носителю языка значение ясно: если бояться трудностей или опасных последствий, то не стоит и начинать какого-либо дела; чтобы добиться успеха, необходимо рисковать, действовать смело. Оборот и сегодня активно используется. Забавно, что когда литовского тренера пригласили в женскую баскетбольную сборную и спросили, не опасается ли он, что его постигнет неудача, выпавшая на долю его предшественника, он ответил: «*Волков бояться – в лес не ходить*. (...) Надеюсь, не ударю в грязь лицом»<sup>27</sup>.

Хотелось бы подчеркнуть, что используя этот фразеологизм, говорящий признает опасность; он не отрицает ее. Тем не менее, он считает, что нужно идти на эту опасность и подвергаться ей, так как иным путем желаемого результата достигнуть невозможно.

Испанское изречение *Esa mujer es una loba / Эта женщина – настоящая волчица* не сулит объекту такой характеристики ничего хорошего. Так называют либо женщину с вздорным характером, либо алчную и бесцеремонную, грубую и беспардонную особу.

Испанскую народную мудрость, связанную с образом волка, мы синтезируем ниже в виде таблицы 1.

<sup>26</sup> Эзопа, Басни. М.: ЭКСИМО-Пресс, 1999. С. 214.

<sup>27</sup> URL: [http://URL: www.sport-express.ru/newspaper/2012-12-25/6\\_5/](http://URL: www.sport-express.ru/newspaper/2012-12-25/6_5/)

Таблица 1.

№	Испанский фразеологизм с компонентом <i>волк</i>	Буквальный перевод	Русский эквивалент или объяснение, комментарий
1	a) Todos son lobos de (una) la misma camada b) El lobo es arisco pero a otro no le da mordiscos.	1) Все они волки из одной стаи 2) Волк угрюм и зол, но своего не укусит	Одна шайка-лейка; одним мирром мазаны. Ворон ворону глаз не выклюет. Свояк свояка видит издалека; рыбака рыбака видит издалека
2	Coger (pillar) un lobo	Схватить (взять, подцепить) волка	Опьянеть, захмелеть; взять свою дозу алкоголя – ровно столько, сколько надо
3	Criar carne para lobos	Растить мясо для волков	Растить дочерей для плохих мужей
4	Cuando vuela el águila liebrera, el lobo anda en vela.	Когда летает орел, охотясь за зайцами, волк тоже не дремлет	Не сиди сложа руки; волка ноги кормят
5	De lo contado come el lobo y anda gordo	Из посчитанного (скота) кормится волк и ходит толстый	Курочка по зернышку клюет – и всегда сыта
6	Del lobo los caminantes procuren andar distantes.	Путники, держитесь от волка подальше!	Береженого бог бережет. Не стой под стрелой!
7	Del lobo un pelo y ese de la frente	С волка – хотя бы волос, и тот со лба	С паршивой овцы – хоть шерсти клок
8	Desollar el lobo	Сдирать шкуру с волка	Отсыпаться после попойки
9	El lobo de amaño, donde mora no hace daño	Хитрый (ловкий) волк не делает зла там, где он живет	Не плей в колодец, пригодится воды напиться
10	El lobo harto de carne, métese a fraile.	Волк, объевшийся мясом, норовит попасть в монахи	Легко поучать на сытый желудок
11	El lobo no tiene casa: donde le toma la noche, allí se la pasa	У волка дома нет: где ночь его застанет, там он ее и проводит	«И под каждым ей листком был готов и стол, и дом»; человек без адреса; перекатипале
12	Esperar del lobo carne	Ждать от волка мяса	Просить у мертвого здоровья
13	Estar como boca del lobo	Быть как волчья пасть (логово)	Ни зги не видно; тьма непроглядная
14	a) Todos son lobos de (una) la misma camada b) El lobo es arisco pero a otro no le da mordiscos.	1) Все они волки из одной стаи 2) Волк угрюм и зол, но своего не укусит	Одна шайка-лейка; одним мирром мазаны. Ворон ворону глаз не выклюет. Свояк свояка видит издалека; рыбака рыбака видит издалека
15	Coger (pillar) un lobo	Схватить (взять, подцепить) волка	Опьянеть, захмелеть; взять свою дозу алкоголя – ровно столько, сколько надо
16	Criar carne para lobos	Растить мясо для волков	Растить дочерей для плохих мужей
17	Cuando vuela el águila liebrera, el lobo anda en vela.	Когда летает орел, охотясь за зайцами, волк тоже не дремлет	Не сиди сложа руки; волка ноги кормят
18	De lo contado come el lobo y anda gordo	Из посчитанного (скота) кормится волк и ходит толстый	Курочка по зернышку клюет – и всегда сыта
19	Del lobo los caminantes procuren andar distantes.	Путники, держитесь от волка подальше!	Береженого бог бережет. Не стой под стрелой!
20	Del lobo un pelo y ese de la frente	С волка – хотя бы волос, и тот со лба	С паршивой овцы – хоть шерсти клок
21	Desollar el lobo	Сдирать шкуру с волка	Отсыпаться после попойки
22	El lobo de amaño, donde mora no hace daño	Хитрый (ловкий) волк не делает зла там, где он живет	Не плей в колодец, пригодится воды напиться
23	El lobo harto de carne, métese a fraile.	Волк, объевшийся мясом, норовит попасть в монахи	Легко поучать на сытый желудок
24	El lobo no tiene casa: donde le toma la noche, allí se la pasa	У волка дома нет: где ночь его застанет, там он ее и проводит	«И под каждым ей листком был готов и стол, и дом»; человек без адреса; перекатипале
25	Esperar del lobo carne	Ждать от волка мяса	Просить у мертвого здоровья
26	Estar como boca del lobo	Быть как волчья пасть (логово)	Ни зги не видно; тьма непроглядная

№	Испанский фразеологизм с компонентом <i>волк</i>	Буквальный перевод	Русский эквивалент или объяснение, комментарий
27	Fea y desaseada como una loba (Левинтова. № 598. С. 363)	Уродливая и неопрятная, как волчица	Дурна собой и неряха ужасная, свинья-свиньей
28	La amistad del lobo y el mal perro, la paga el cordero.	За дружбу волка и неверной человеку собаки расплачивается ягненок	Паны дерутся, а у холопов чубы трещат
29	Lobo del mar	Морской волк	1) Закаленный, бывалый моряк; 2) тертый калач
30	Lobos aullando, pastores en vela.	Волки воют, пастухи на стреме (не спят)	Держи ухо востро!
31	Más daño hace el lobo callando que el perro ladrando.	Больше навредит молчаливый волк, чем лающая собака	В тихом омуте черти водятся
32	Menos lobos	Меньше волков	Не преувеличивай <sup>28</sup>
33	Meter el lobo en el rendil	Пустить волка в овчарню	Пустить козла в огород
34	Meterse en la boca del lobo	Лезть в волчью пасть	играть с огнем; совать голову в петлю
35	Ni de malvas buen vencejo, ni de estiércol buen olor; ni de niños buen consejo, ni de lobas buen amor.	В зарослях мальвы не бывает нормального стрижа, у навоза – приятного запаха, от детей не добьешься дельного совета, а от волчиц – настоящей любви.	От осины не родятся апель-сины; Как волка ни корми – он все в лес смотрит
36	Quien con lobos anda, al año aúlla; Quien con lobos anda, a aullar se enseña	Кто с волками поведется, через год завоет	С кем поведешься, от того и наберешься; с волками жить – по-волчьи выть
37	Quién lobo nació, lobo murió.	Кто волком рождается, тот волком и умирает	Горбатого могила исправит
38	Ser lobos de una camada	Волки из одной стаи	Одного поля ягоды
39	Trabajar a lo lobo (Левинтова, с.605)	Работать по-волчьи	Работать беспорядочно и бестолково
40	Tener más hambre que un lobo	быть голоднее волка	Изголодаться, щелкать зубами
41	Un lobo a otro no se muerden; un hombre a otro, mil veces.	Один волк не кусает другого, а человек человека – тысячу раз	Ворон ворону глаз не выклюет
42	Ver las orejas al lobo	Видеть уши волка	1) Быть в большой опасности, на волоске от гибели; 2) почуять опасность; 3) понять, в чем трудность (diccionario.ru)
43	Verse en las uñas del lobo	Оказаться (видеть самого себя) в когтях у волка	оказаться в большой опасности (на краю гибели)

Есть ли в образе волка что-нибудь хорошее? Если поискать, то в его сущности можно найти и положительные черты. Волк не сторонится схватки, а ищет ее – сомнительный плюс, но тем не менее зачтем и его как сильно обусловленный ситуативным контекстом. В любой схватке волк бьется до конца: он или погибает, или расправляется с жертвой. Поэтому волка можно принять как символ бесстрашия и последовательности. Волк никогда не позарится на падаль. За это его тоже можно уважать. Иногда, как нам кажется, народная мудрость даже призывает брать с волка пример: «Волка ноги кормят». Что означает это выражение? Волку, чтобы добыть себе пропитание, приходится пробегать десятки километров. Так и человек должен потрудиться, чтобы что-нибудь заполучить. В сочетании с эпитетами *матерый, травленный, стреляный, обстрелянный, старый* волк поможет создать представление «о человеке, много испытавшем, привыкшем к трудностям, опасностям; о человеке, которого трудно провести»<sup>29</sup>. Значение «трудная жизнь» входит в семантический комплекс слова «волк» и проявляется в устойчивом выражении «не первая волку зима». Хотя испанцу при кратком разъяснении будет понятен смысл этих идиом, он прибегнет для вербализации семантики опытности к образу быка: *toro corrido*.

Кроме того, опытного, мудрого, испытанного в боях человека называют *lobo del mar*/морской волк. Так говорят о закаленных тяжелой военной жизнью моряках. Курьезно, что один из отелей на побережье назвали *El viejo lobo del mar* / Старый морской волк. Упоминание о морском волке содержится и в названии блюда *Raviolis a la 'viejo lobo del mar'* – ravioli alla vecchio lupo di mare<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> menos lobos loc. col. Indica que lo que se está oyendo es exagerado: vamos, menos lobos, que no creo que seas tan valiente. URL: <http://que-significa.com.ar/significado.php?termino=lobo>

<sup>29</sup> URL: <http://epithets.academic.ru/150/волк>

<sup>30</sup> URL: [URL: www.muchogusto.net/recetas/5847/Raviolis-a-la-viejo-lobo-del-mar---ravioli-alla-vecchio-lupo-di-mare](http://URL: www.muchogusto.net/recetas/5847/Raviolis-a-la-viejo-lobo-del-mar---ravioli-alla-vecchio-lupo-di-mare)

И в русской, и в испанской лингвокультуре назвать мужчину морским волком означает сделать ему щедрый комплимент. Так обычно отзываются о мужественных и опытных бойцах (изначально – моряках). Немало примеров с сочетанием «морской волк» найдется в ведущих произведениях испанской классики.

*Tenemos a Don Alonso y Doña Francisca, el matrimonio que acoge a Gabriel, una pareja adorable y que se complementa de maravilla. Ella siempre protestando y él sin querer hacerla enfadar. Tienen una hija, pero para lo que sale... También está Marcial, viejo lobo de mar al que le falta medio cuerpo que ha perdido en la batalla...*<sup>31</sup>. («Среди них – Марсьяль, старый морской волк, потерявший чуть ли не половину своего тела в морских сражениях»).

«Раненая волчица» – так был назван венесуэльский телесериал, призывающий пожалеть загнанную в угол мученицу-волчицу. Это драма женщины, ведущей борьбу за свою любовь.

В XX веке все чаще звучат голоса, сочувствующие волку. Опальная Анна Ахматова, муж которой был расстрелян, а сын посажен в тюрьму, ощущала «охоту» режима на свободолюбие человека как непоправимую трагедию всей своей жизни и шире – жизни всего народа, ощущала мыслящего, творческого человека, и себя в том числе, загнанным и обреченным на гибель *волком*:

*Вам жить, а мне не очень,  
Тот близок поворот.  
О, как он строг и точен,  
Незримого расчет.  
Волк любит жить на воле,  
Но с волком скор расчет:  
На льду, в лесу и в поле*

*Бьют волка круглый год.  
Не плачь, о друг единый,  
Коль летом и зимой  
Опять с тропы волчиной  
Услышишь голос мой*<sup>32</sup>.

В поэзии языком метафор говорится о том, что волк – это **я**, непонятый, тот, кому не дали высказаться, тот, от кого стремятся избавиться, тот, кто неминуемо и бесповоротно приговорен режимом к смертной казни, от которой мало чем отличается травля волка. Как будто продолжая и развивая элегию Ахматовой, Владимир Высоцкий скажет: «*Волк не может нарушить традиций / Видно в детстве слепые щенки / Мы, волчата, сосали волчицу / И всосали: нельзя за флажки!*».

Вывод: волк благороднее человека. Такова квинтэссенция сегодняшнего восприятия этого образа:

*Он убежал... в него стреляли люди...  
Проваливаясь лапой в рыхлый снег,  
Волк твердо знал: спасения не будет...  
И зверя нет страшней, чем ЧЕЛОВЕК...*<sup>33</sup>

В отличие от русского языка, в испанском *lobo* характеризует человека как жреца низменных инстинктов – прожорливого и пьющего: *come más que un lobo / ест больше, чем волк, coger (desollar) un lobo / схватить (ободрать) волка / быть в тяжелом похмелье, отсыпаться после попойки, а волчица/loba* фразеологически ассоциируется с неряшливостью и неаккуратностью. Испанско-русский словарь под редакцией Э. Левинтовой фиксирует фразеологизм «*fea y desaseada como una loba*» (некрасивая и неряшливая, как волчица).

Кроме того, *волк/lobo* обвиняется испанцами в бессистемности и бесшабашности, что высвечивает фразеологизм *trabajar a lo lobo – работать по-волчьи* (то есть неорганизованно, урывками). В.М. Каменская отмечает, что в испанском языке наиболее употребительной для создания устойчивых оценочных сравнений антропоцентрической направленности лексической единицы среди названий диких зверей является как раз слово *lobo* (38 единиц). За ним следует его биоантипод – заяц/*liebre* (23 единицы)<sup>34</sup>.

Самое интересное для нас – выяснить, что имеет в виду говорящий, испанец и русский, называя, скажем, меня волком? Какие мои качества он хочет высветить этим наименованием? Оказывается, что *злоба дня* сильно модифицирует спектр переносных значений этого зоонима, сбивая с толку иноязычного реципиента. Допустим, вы – испанец, хорошо знающий русский язык. И вот в СМИ вам попадаете на глаза заголовок: «Танцы с волками. Почему Россия и дальше будет кормить Кавказ»<sup>35</sup>. Далее в заметке вы читаете: «Герман Садулаев в своей книге «Прыжок *волка*. Политическая история Чечни» доказывает: российская элита XIX века придумала для себя образ непокорного горца, начала с ним беспощадную борьбу и в итоге натолкнулась на ответную реакцию». Контекст, и только контекст подталкивает вас к догадке: ага! Речь идет о бунтарях Кавказа – агрессивных, мстительных, гордых, не ладящих с Россией испокон веку.

В христианстве волк символизирует демона. Яркий пример параллели *волк-демон* содержит поэтическая зарисовка Федора Сологуба:

<sup>31</sup> Benito Perez Galdós. Trafalgar URL: <http://es.paperblog.com/trafalgar-benito-perez-galdos-1552240/>

<sup>32</sup> Анна Ахматова. Вам жить, а мне не очень 1959

<sup>33</sup> Елена Бедретдинова, 2009 URL: <http://URL: www.noabort.net/print/548>

<sup>34</sup> URL: <http://URL: www.aspirant.vsu.ru/ref.php?cand=1180, c. 11>

<sup>35</sup> URL: <http://maxpark.com/community/129/content/1665187>

Как настанет Страшный суд,  
Никого уж не спасут  
Воздыханья да молитвы.  
Видишь, демоны глядят, –

Ждет расправы весь их ад,  
Словно волки — лютой битвы.  
Быть и нам у них в когтях,  
Коль забудем Божий страх<sup>36</sup>.

Обеим лингвокультурам известен, благодаря своему библейскому происхождению, фразеологизм *Волк в овечьей шкуре* / *Lobo con piel de cordero* / *un lobo disfrazado de oveja*. Несложно обнаружить примеры с этим фразеологизмом, в которых вместо волка фигурирует волчица. Приведем жалобу на лицемерную женщину из блога интернет-пользователей: «Desde hace aproximadamente un año ha estado ingresando en nuestra sala de charlas bíblicas <...> una mujer que se hace llamar Zulma, y que durante todo ese tiempo se hizo pasar por cristiana y por hermana en la fe. Ayer <...> se ha descubierto que esa mujer es una loba disfrazada de cordero que se introdujo encubiertamente en nuestra congregación <...> con el único propósito de destruirla». Перевод: «Вот уже примерно год, как участвует в наших беседах о Библии <...> женщина, которая называет себя Зульма. Все это время она казалась христианкой и сестрой по вере. Вчера <...> выяснилось, что это волчица в овечьей шкуре, которая внедрилась в наше сообщество с единственной целью – разрушить его»<sup>37</sup>.

Однако этот же фразеологизм используется ловкими журналистами с позитивной коннотацией – для похвалы, причем для похвалы не в адрес лица, а в адрес неодушевленного предмета! С помощью волка в овечьей шкуре рекламируют автомобиль – мощный, маневренный, стремительный – а на вид изящный и безобидный: *Lobo con piel de oveja!* Волк в овечьей шкуре!<sup>38</sup>

Противопоставление волки-овцы – палочка-выручалочка для языка публицистики. Независимая газета прибегает к этой антитезе, комментируя ситуацию с русским языком в Украине: «Экс-президент Леонид Кравчук советует президенту Виктору Януковичу, как поступить, чтобы и волки были сыты, и овцы целы»<sup>39</sup>. Не всегда желание оставить волков сытыми, а овец целыми предосудительно. М. Шолохов в романе «Тихий Дон» придает этому фразеологизму положительное звучание: «Подтелков кинул в жарко согретую толпу: «Братья казаки! Покуда мы тут совещаемся, а враги трудового народа не дремлют. Мы все хотим, чтоб и волки были сытые и овцы целые, а Каледин – он не так думает»<sup>40</sup>.

Не остался без народного внимания и тот факт, что волка из-за обилия прецедентов очень часто обвиняют в том, чего он не делал: *На волка слава, а овец таскает Савва* / *На волка только слава, а ест овец-то Савва; Слава на волка, а шалют пастухи* (Даль); *На волка помолвка, а цыган кобылу съел*. Как видим, синонимов здесь несколько. С их помощью описывается ситуация, при которой вину перекалдывают на не виновного в данном случае, но ранее замеченного в авантюрах, подобных случившейся.

Древняя, выдавшая виды когнитивная пара «волк – овца» сплошь и рядом эксплуатировалась и продолжает эксплуатироваться в художественной литературе. Иногда это – незамысловатая метафора плотских взаимоотношений «он и она». Михаил Шолохов описывает сцену первой близости Григория Мелехова и Аксины, используя звериные образы волка и овцы. «Гулко и дробно сдвоило у Григория сердце. <...> Откинув полу зипуна, прижал к себе послушную, полыхающую жаром. Рывком кинул ее Григорий на руки – так кидает волк к себе на хребтину *зарезанную овцу*». Григорий, похоже, видится автору в образе волка. Когда Наталья дарит ему подарок на свадьбу – вышитый платок, он смотрит на нее, ослепляя «белизной своих волчьих зубов» (ч. XIX, кн. I). В стычке с братом «оскалив по-волчьи зубы, Григорий метнул вилы». В начале казачьего восстания его душа металась, «как зафлаженный на облаве волк». Во время службы в Красной Армии на шутивное обращение Прохора к Григорию «Ваше благородие» – тот «ощерился, как волк, а зубов у него полон рот, не меньше сотни». В конце романа Григорий говорит бандитам из отряда Фомина: «Ежели бы я пограмотнее был, может, и не сидел бы тут с вами на острове, как бирюк, отрезанный половодьем»<sup>41</sup>.

В русском языке с помощью образа волка (или бирюка) характеризуют одинокого человека. А в испанском языке для характеристики одиночества, отшельничества и угрюмости привлекаются другие образы из флоры и фауны: устрица, гриб, еж (*más solo que un hongo/более одинок, чем гриб; más solo que una ostra/более одинока, чем устрица, más solo que un erizo/более одинок, чем еж*).

Есть и индивидуальные ассоциации, каким-то образом, вовсе не обязательно предосудительным, объединяющие известную личность и символично-мифологический архетип волка. Так, у Марины Цветаевой с волком ассоциировался поэт Валерий Брюсов. «Три слова являют нам Брюсова: воля, вол, волк. – Триединство не только звуковое – смысловое: и воля – Рим, и вол – Рим, и волк – Рим. Тривжды римлянином был Валерий Брюсов – волей и волом – в поэзии, волком (*Homo homini lupus est* <Человек человеку волк. – лат.>) в жизни»<sup>42</sup>.

<sup>36</sup> URL: [http://URL: www.fsologub.ru/lib/poetry/cycle/cycle\\_59.html](http://URL: www.fsologub.ru/lib/poetry/cycle/cycle_59.html) Как настанет Страшный Суд

<sup>37</sup> URL: [http://URL: www.gabito grupos.com/cristianosbiblicos/estudios\\_biblicos.php](http://URL: www.gabito grupos.com/cristianosbiblicos/estudios_biblicos.php)

<sup>38</sup> URL: <http://www.ovaciondigital.com.uy/110606/automov-571252/automovilismo/Lobo-con-piel-de-oveja/>

<sup>39</sup> Подробнее: URL: [http://URL: www.ng.ru/cis/2012-08-09/6\\_kiev.html](http://URL: www.ng.ru/cis/2012-08-09/6_kiev.html)  
lib.ru/PROZA/SHOLOHOW/tihjdon12.txt\_Piece100.11

<sup>40</sup> URL: [www.lib.ru/PROZA/SHOLOHOW/tihjdon12.txt](http://www.lib.ru/PROZA/SHOLOHOW/tihjdon12.txt)

<sup>41</sup> Цветаева М. Герой труда (Записи о Валерии Брюсове). Пленный дух. Воспоминания о современниках. Эссе. СПб., 2000. С. 36.

<sup>42</sup> Курчаткина Н.Н., Супрун А.В. Фразеология испанского языка. Изд. 2-ое. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009, с. 77/

Как отмечают Л.Н. Гишкаева и А.П. Денисова, в семантическом реестре испанского волка узуальна коннотация ТЕМНОТА. Она специфична для романских языков. Существует выражение (*oscuro*) *como boca de lobo* (Buitrago, 510) – букв.: *как во рту у волка*. Строго говоря, этот наш буквализм делает перевод абсолютно неверным. Ведь слово *boca* весьма многозначно, и здесь на самом деле актуализируется его сема «нора, пещера, логово», а не «рот». Поэтому правильнее было бы переводить «темно, как в норе у волка». Так обычно характеризуют беспросветную, непроглядную ночь. В русском языке, по всей вероятности, ни волчья нора, ни волчья пасть дискурсивно не проявятся. Мы скажем, к примеру, «ни зги не видно». Н.Н. Курчаткина и А.В. Супрун предлагают переводить это выражение русским фразеологизмом «*хоть глаз выколи*»<sup>43</sup>.

А.П. Денисова и Л.Н. Гишкаева поясняют, что в разговорном испанском языке имеется несколько фразеологизмов, где существительное *lobo* обозначает «похмелье»: *coger / pillar un lobo* «напиться/ набраться / нализаться / назюзюкаться» и *dogmir / desollar el lobo* «протрезветь, проспаться» (DRAE, 1267). Авторы предполагают, что в этих идиомах задействован именно ЛСВ *темнота*, входящая в семантический состав испанской лексемы «волк», поскольку у человека, перебравшего спиртного, перед глазами темнеет, и он через какое-то время погружается в состояние небытия, как будто скатившись в темное волчье логово.

Подведем итоги. На национально-культурный стереотипизированный архетип влияет не столько реальность и не столько этническое представление об объекте, сколько его авторские переосмысления и наслоения. Слово *волк* в обеих лингвокультурах – русской и испанской – приобрело значение важного общекультурного символа. Семантика этого слова таит в себе неизгладимый след мифологии. В мифах *волк* предстает перед нами как олицетворение жестокости и коварства, злобы и беспощадности, но также лидерства, храбрости и победы. В архетипе фольклорном волк предстает как угроза, как хищник и как помощник (несет царевну), а в литературном архетипе и в детской классике он полностью вывернут наизнанку, переименован и выглядит достойным сострадания неудачником. В этом контексте для прагматико-когнитивной характеристики зоонима «волк» как нельзя лучше подходит фитоним «*лопух*». Стереотипная символика и переносная семантика слова *волк* подвержены существенным изменениям в вербальном мышлении носителей русского и испанского языков. Под влиянием кинематографа, телевидения, СМИ и популярной среди населения художественной литературы ломаются складывавшиеся веками стереотипы сознания, создается новый речемыслительный архетип волка, в котором преобладают семы *глупый, простодушный, недотепа, примитивный*. Семантика волчьей свирепости и зла в обеих лингвокультурах безвозвратно отступает на второй план.

### Список использованной литературы

#### Теоретическая литература

1. Гишкаева, Л.Н., Денисова, А.П., Компаративный семантико-стилистический анализ зоонима «волк» и фразеологизмов с ним (на материале русского, испанского, английского и чеченского языков). – Грозный : Книжное издательство, 2013. – 60 с.
2. Дубровина, К.Н., Библиейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. – М. : Флинта: Наука, 2012. – 264 с.
3. Каменская, В.М., Аксиологический аспект устойчивых зооморфных сравнений и зооморфных паремий испанского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2008. – 20 с.
4. Курчаткина, Н.Н., Супрун, А.В. Фразеология испанского языка. 2-е изд. – М. : Либроком, 2009. – 144 с.
5. Юнг, Карл-Густав. Об архетипах коллективного бессознательного // Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.

#### Словари

1. Buitrago, A. Diccionario de dichos y frases hechas. – Madrid : Espasa Calpe, 2007.
2. Cirlot, J. Diccionario de simbolos tradicionales. – Barcelona : Luis Miracle, 1958. – 456 p.
3. DRAE – Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. 21a. ed. – Madrid : Espasa Calpe, 1992. – Volúmenes 1, 2. – 2133 p.
4. Вовк, О.В. Энциклопедия знаков и символов. – М. : Вече, 2006. – 528 с.
5. Даль, В.И. Пословицы русского народа : сборник: в 2 т. – М. : Художественная литература, 1989.
6. Левинтова, Э.И. Вольф, Е.М. Испанско-русский фразеологический словарь. – М. : Русский язык, 1985. – 1076 с.

#### Источники примеров

1. Ахматова, А.А. Сочинения в 2 т. – М. : Художественная литература, 1990. Т. 1. – 494 с.
2. Бальмонт, К. Избранное. – М. : Художественная литература, 1980. – 744 с.
3. Баратынский, Е.А. Полное собрание стихотворений. – Л., 1936. – Т. I.
4. Горький, М. Стихотворения. Библиотека поэта. Малая серия. – М.: Советский писатель, 1947.
5. Есенин, С. Избранное. – М. : У-Фактория, 2006 – 544 с.
6. Крылов, И.А. Избранные произведения. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
7. Распутин, В.Г. Живи и помни : Повесть, рассказы. – Иркутск : Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1978. – 320 с.
8. Сологуб, Ф. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1979. – 679 с.
9. Цветаева, М.И. Пленный дух. Воспоминания о современниках. Эссе. – СПб., 2000.
10. Шолохов, М. Тихий Дон. – М. : Молодая гвардия, 1980. – Т. I.
11. Эзоп. Басни (Серия «Антология мудрости»). – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.

УДК 81'373.23  
ББК 81.432.4-3  
П 64

С.Ю. Потапова, д-р филол. наук  
(МУБиНТ, Ярославль)

## От «Шуми» до «Меркози», или О чем расскажут немецкие прозвища известных личностей

«Железный канцлер» (*der eiserne Kanzler*) по отношению к Отто фон Бисмарку (*Otto von Bismarck*) или «Шуми» (*Schumi*) применительно к известному немецкому автогонщику Михаэлю Шумахеру (*Michael Schumacher*) – эти и другие примеры употребления неофициальных именований лица известны с давних времен в различных языковых сообществах. В настоящей статье предполагается рассмотреть на материале современного немецкого языка использование прозвищных имен известных общественно-политических деятелей.

*прозвище, номинация, номинативные ряды, национально-культурная специфика, мотив присвоения прозвищного имени*

Присвоение прозвища – это процесс создания именных языковых единиц, которые оказываются, как правило, своеобразными характеристиками их носителей и возникают на основе присущих или приписываемых человеку качеств, свойств или признаков. Такая номинация, являющаяся вторичной, происходит на основании различного рода ассоциаций, порой почти неуловимых и понятных лишь тем, кто продуцирует эти имена. А это значит, что такие номинативные единицы отражают чаще всего не сущность именуемых объектов, а определенное мнение и конкретный взгляд на объект номинации, а также мировоззрение людей, их общественные взаимоотношения, принятые нормы и традиции.

Используя в заголовке предлагаемой статьи понятие «прозвище», мы хотели бы коротко пояснить свое отношение к данному термину. Заметим, что среди российских и немецких ономастологов нет единого мнения в отношении данного понятия. Подробно описывая ранее точки зрения специалистов в области ономастики в отношении понятия «прозвище»<sup>1</sup>, ограничимся в рамках данной статьи лишь общим замечанием, что большинство российских ученых, занимающихся именами собственными, рассматривают прозвище как дополнительное неофициальное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующими его жизни обстоятельствами, по какой-либо аналогии и другим мотивам. При этом нередко сужается понимание термина «прозвище», когда ему приписывают коннотации исключительно негативного свойства.

В своих предыдущих работах, опубликованных в том числе в научном журнале «Иностранные языки в высшей школе»<sup>2</sup>, мы использовали понятие «неофициальные именованья лица», к которым при-

<sup>1</sup> Потапова С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе. Ярославль: МУБиНТ, 2003. С.9-21.

<sup>2</sup> Потапова С.Ю. Неофициальная номинация лица в средствах массовой информации Германии // Иностранные языки в высшей школе. Вып.(5). Рязань: РГУ, 2007. С.74.

числяли все производные от официальных антропонимов и трансантропонимизированные апеллятивы.

В данной статье используется термин «прозвище» как более устоявшееся, краткое, хотя и менее точное понятие в отношении всех форм личного имени в неофициальной форме.

Собранный актуальный фактологический материал, содержащий прозвищные имена известных общественно-политических деятелей Германии, показывает, что самым продуктивным способом образования таких именованных является использование «чужих» личных имен. Их «поставщиками» могут быть как реальные, так и вымышленные лица, а непременным условием перехода имени с одного индивида на другой является известность его носителя, когда все члены данного языкового сообщества имеют хотя бы самые общие представления о свойствах денотата. В качестве иллюстрации высказанного тезиса приведем с комментариями некоторые примеры, демонстрирующие возможность использования некоторых личных имен для вторичной номинации в рамках образования прозвища:

**1. Marcel Reich-Ranicki** – так зовут известнейшего немецкого литературного критика, мнение которого по вопросам литературы считается самым авторитетным, что позволяет именовать его не иначе, как «*Literatur-Papst*» («Папа Римский немецкой литературы»), также его иногда называют *MRR*, используя инициальную аббревиатуру от официального имени, что подтверждает следующий пример: «Die Kritik von Marcel Reich-Ranicki am deutschen Fernsehen hat jetzt auch Kritik an dem «Literaturpapst» hervorgerufen. Mal ehrlich, wer ist eigentlich *MRR*, dass er glaubt, über den Dingen in Literatur und TV zu stehen?» (Welt Kompakt. 15.11.2008. S. 2).

В свою очередь, именно данный признак (авторитетность, влияние в какой-либо сфере) может быть положен в основу прозвищ других лиц, обладающих неоспоримым авторитетом в той или иной сфере. Например, Герхард Айхельманн (Gerhard Eichelmann), автор самого известного путеводителя по винным ландшафтам Германии (Weinführer «Deutschlands Weine»), являясь неоспоримым экспертом в области качества винной продукции, выносит вердикт в отношении успеха или провала того или иного немецкого вина на рынке. Это позволило редактору Гессенского радио (Hessischer Rundfunk) присвоить ему прозвище «*der Reich-Ranicki der Weine*», что иллюстрирует следующий пример: «Die unumstrittene Koryphäe der Weintester trägt daher auch den Spitznamen «*Reich-Ranicki der Weine*».

Любопытно, что имя *Reich-Ranicki* используется даже для образования прозвища героя популярного немецкого киносериала «Tatort: ...und die Musik spielt dazu» по имени *Jens Kühn*, который играет журналиста, имеющего значительное влияние на происходящее в сфере народной музыки и являющегося своеобразной последней инстанцией при принятии решений в данной области. Это обстоятельство позволяет героине кинофильма, исполнительнице народной музыки, титуловать его «*Reich-Ranicki der Volksmusik*» (Райх-Раницки народной музыки): «*Die Volksmusiksängerin Ellen Wagner titulierte ihn als den «Reich-Ranicki der Volksmusik».*

**2. Britney Spears** – имя популярной американской певицы, используемое по отношению к современной немецкой певице *Жанетт Бидерманн (Jeanette Biedermann)*, не уступающей по степени популярности своей американской коллеге, которую именуют не иначе, как *Jeanette Biedermann, die deutsche Britney Spears (Жанетт Бидерманн, немецкая Бритни Спирс)*. Закрепленность данного прозвища подтверждают и самые последние публикации о немецкой певице в Интернете в ноябре 2012 года: «*Als Teenie-Idol war Jeanette Biedermann die deutsche Antwort auf Britney Spears – nun ist die singende Schauspielerin erwachsen geworden – und startet mit 32 Jahren ein Comeback als Rock-Musikerin.*»

**3. Jeanne d'Arc** – имя известной французской героини активно используется в немецком языке для образования прозвищ лиц женского пола, обладающих бойцовскими качествами, что подтверждают, в частности, следующий пример одного из прозвищ Ангелы Меркель: *Angela Merkel, Jeanne d'Arc Nordvorpommerns.*

**4. Thatcher** – имя бывшего премьер-министра Англии Маргарет Тэтчер, известной своей жесткой, твердой позицией в политических вопросах и получившей в связи с этим прозвище *Iron Lady*. Имя самой Тэтчер используется в свою очередь для образования в немецком языке прозвищных именованных женщин, демонстрирующих аналогичные качества, что подтверждают примеры из газеты «Die Zeit»<sup>3</sup> в отношении Ангелы Меркель (*Angela Thatcher u Margaret Thachers Schwester*).

**5. Napoleon** – имя французского полководца, известного своими глобальными амбициозными планами, используется при образовании прозвищных именованных политиков, обладающих сходными намерениями: *Saar-Napoleon* (прозвище Оскара Лафонтена). Это подтверждают примеры из прессы, когда под заголовком «*Der Saar-Napoleon will sich zum Kaiser krönen lassen*» выходит статья об Оскаре Лафонтене, которая начинается со следующих слов: «*Oskar Lafontaine macht seinem Spitznamen «Saar-Napoleon» alle Unehre. Er sieht die Wahl eines Vorsitzenden der Partei «Die Linke» nicht als demokratischen Wettbewerb, sondern als Kaiser-Krönung an*» (KURIER. 18.05.2012).

Важно отметить, что используемые для вторичной номинации имена не всегда обладают равной степенью известности в различных этносообществах: так, если имя Наполеона известно во всех лингвокультурах, то немецкий литературный критик М. Райх-Раницки практически не знаком представителям русскоязычного сообщества, что создает значительные сложности в плане декодирования возникающих прозвищных именованных.

<sup>3</sup> Здесь и далее не всегда даются ссылки на конкретные источники в связи с частым использованием данных прозвищ во многих публикациях.



Достаточно высокой частотностью отличаются прозвища, созданные на основе трансонимизации, то есть перехода названий животных и растений (зоонимов и фитонимов), являющихся именами нарицательными, в разряд онимов, выполняющих в первую очередь идентифицирующую функцию, свойственную имени собственному. Известно, что министр пропаганды третьего рейха Йозеф Геббельс (*Joseph Göbbels*) имел прозвище *Reichskaulquappe* (*Kaulquappe* – головастик). Головастик, как известно, состоит из головы-пасти и хвоста. Пасть используется как символ, который указывает на профессиональную деятельность Геббельса, отличавшегося демагогической риторикой.

Для образования прозвищ активно используются цветовые обозначения, имеющие не совпадающую символику в различных культурах. Среди прозвищ, в основе которых заложена цветовая символика, нами зафиксированы уникальные примеры, когда для адекватного декодирования возникшей номинации требуются не только информация экстралингвистического характера о значении цветообозначений в немецкой лингвокультуре, но и знание прецедентной ситуации, связанной с историческими событиями, которые легли в основу возникшего именованного. *Der rosarote Panther mit dem grünen Schwanz* (букв.: Розово-красная пантера с зеленым хвостом) – такое прозвище получил от корреспондентов журнала «*Der Spiegel*» и газеты «*Frankfurter Rundschau*» известный немецкий политик Ханс Айхель (*Hans Eichel*), занимавший различные посты в немецкой политической иерархии (от обербургомистра г. Кассель до министра финансов ФРГ). Для расшифровки данного прозвища важно знать, что Ханс Айхель характеризуется как энергичный, динамичный политик, что позволило сравнить его с пантерой. Кроме того, он является членом Социал-демократической партии Германии (СДПГ), которая, как партия левого толка, имеет красное обозначение. Так как избрание данного политика на пост обербургомистра Касселя произошло при поддержке «Зеленых», то «розово-красная пантера» приобрела в устах журналистов зеленый хвост: «*In Kassel ließ sich der Ex-Juso Hans Eichel mit grünen Stimmen... zum Oberbürgermeister wählen, seither wird Eichel in Hessen «Der rosarote Panther mit dem grünen Schwanz» genannt*».

Для образования прозвищ часто используются различные титулы и звания: *Fürst, König, Prinz* и т.д. При использовании титулов *Professor* и *Doktor* для прозвищной номинации лица возникает новое, коллоквиальное, значение данных лексических единиц: «профессионализм высокого класса», при этом отмечается утрата семы «характеристика лиц как ученых». Например, французский автогонщик Ален Прост (*Alain Prost*) за высокий спортивный профессионализм получил в немецком языке прозвище *Professor*.

В свою очередь недавний министр обороны ФРГ Карл-Теодор цу Гуттенберг (*Karl Theodor zu Guttenberg*), уличенный в плагиате при написании диссертации, получил сразу несколько прозвищных именованных, мотивированных как возникшей прецедентной ситуацией, так и особенностью своего имени дворянского происхождения: *Dr. Googleberg, Mr. Copyberg, Freiherr von Copy zu Paste*.

Заметим, что при использовании для именованного лица титулов ощутимы как гиперболизация качества, положенного в основу номинации, так и некоторая ирония, что показывает приведенный выше пример.

Как было сказано выше, нередко используемые титулы приписывают их носителям определенные качества в гиперболической форме. Так, известный немецкий общественно-политический деятель Йюшка Фишер (*Joschka Fischer*), занимавший различные посты в политической иерархии Германии, имеет прозвище *Gottvater*: «*Fischer gilt als machbewusster Karrierist, der die Kunst, sich richtig in Szene zu setzen, perfekt beherrscht. Aus seiner Umgebung hört man sogar, dass seine Mitarbeiter von ihm als «GV» (Gottvater) sprechen*»<sup>4</sup>.

Всякое прозвище обладает характеризующей функцией, поэтому она как никакая иная опирается на такие черты и признаки объекта наименования, которые выделяют его внутри своего класса. Отбор и систематизация признаков, лежащих в основе прозвищной номинации лица, – один из важных параметров в исследовании данной группы антропонимов. Нам уже доводилось представлять читателям данного журнала свои предложения по созданию классификация прозвищ в зависимости от дифференциального признака, лежащего в основе наименования<sup>5</sup>. В данной публикации мы намерены коротко осветить мотивы, по которым присваиваются в немецком языке прозвищные имена известным общественно-политическим деятелям.

Совершенно очевидно, что профессиональная деятельность популярной личности, в частности политика, часто становится мотивирующим признаком присвоения ему того или иного прозвища, что подтверждают приводимые ниже примеры.

«*Krippen-Ursel*», «*Mutter Ursula*» – два прозвища, связанные с профессиональной деятельностью, которые получила Урзула фон дер Лайен (*Ursula von der Leyen*), бывший министр по делам семьи ФРГ.

*Kanzlermacher* (букв.: Создатель канцлера) – прозвище Г.-Д. Геншера, основанием для возникновения которого явились сложившиеся отношения между партиями бундестага. Такое прозвище Геншер получил как представитель Свободной демократической партии Германии в коалиционном правительстве Г. Шмидта, ибо оттого, с какой партией пойдут на коалицию Свободные демократы – с христианскими демократами или с социал-демократами, – зависело, кто станет федеральным канцлером.

*Das Ohr von Angela Merkel* (букв.: Ухо Ангелы Меркель) – прозвищное именование на основе метони-

<sup>4</sup> Claudia E.Enkelmann, Nicolaus B.Enkelmann, Name-Power, GABAL Verlag GmbH, Offenbach, 2005, S. 110.

<sup>5</sup> Потапова С.Ю. О проекте краткого словаря немецких прозвищ// Иностранные языки в высшей школе. Вып. 3 (14). Рязань: РГУ, 2010. С.23 - 24.

мического переноса известного лоббиста, а также личного референта Ангелы Меркель Хильдегард Мюллер (*Hildegard Müller*).

*Sparminator* – прозвище Ханса Айхеля на посту министра финансов ФРГ. Одной из составляющих прозвищного имени на основе контаминации является компонент «*sparen*» (экономить), что указывает на род деятельности его носителя (*Mannheimer Morgen*, 26.06.2004).

*Acker* – одно из прозвищ Герхарда Шредера, полученное им в юные годы, которое связано с тем, что будущий канцлер вынужден был много заниматься сельскохозяйственным трудом, так как происходил из очень бедной семьи. Ниже приведена текстовая иллюстрация использования данного прозвища: «*Den Fußballer Schröder, der mit 18 in die erste Mannschaft durfte, nannten die Vereinskameraden nur «Acker»... «Sie nannten mich 'Acker', weil ich mich immer voll reingehängt habe, und ich gebe zu, ich war schon ein bißchen stolz auf den Spitznamen*» (*stern.de*, 08.04.2004).

При образовании прозвищ известных личностей не остаются незамеченными особенности их внешности. Как показывают собранные примеры, кому-то бросается в глаза рост человека, особенности его конституции или внешняя схожесть с каким-либо другим известным персонажем. Так, депутат от ХДС по имени Ханс-Йорн Арп (*Hans-Jörn Arp*) в парламенте земли Шлезвиг-Гольштейн получил свое прозвище *der laufende Meter* (букв.: Ходячий метр) по причине своего маленького роста, что подтверждает следующий текстовый пример: «*Ach, da kommt ja «der laufende Meter» – gemeint ist Hans-Jörn Arp der CDU-Landtagsabgeordnete... Der Wirtschaftspolitiker mit eher geringer Körpergröße weiß, dass ihn manche im Kieler Parlament so nennen, und als humorvoller Mensch hat er auch kein Problem damit* (*Hamburger Abendblatt*, 13.11.2011).

Внешняя схожесть правящего бургомистра Берлина Клауса Воверайта (*Klaus Wowereit*) с американским актером Алеком Болдуином (*Alec Baldwin*) позволила именовать его *Alec*. Напомним другие известные прозвища немецких политиков, в основу которых положены внешние признаки, связанные с особенностью их внешности: *Birne* (букв.: груша) – одно из прозвищ бывшего федерального канцлера Гельмута Коля, полученное им на основании формы головы, имеющей внешнее сходство с грушей. Заметим, что данный фитоним не используется в русском языке для образования прозвищных именовании лица, что ведет к определенным сложностям в плане его декодирования; *Spitzbart* (букв.: Бородка клинышком) – прозвище одного из бывших лидеров ГДР Вальтера Ульбрихта (*Walter Ulbricht*).

Мотивом присвоения политикам прозвища могут быть особенности их поведения, привычки, черты характера, хобби и т.д. Бывший министр образования ФРГ Аннетта Шаван (*Annette Schavan*) получила прозвище *Äbtissin* (букв.: Настоятельница монастыря) по причине строгой, жесткой, негибкой манеры общения и нравоучительного тона, напоминающего речь пастора.

Бывший федеральный канцлер ФРГ Герхард Шредер (*Gerhard Schröder*) имеет несколько прозвищ, одно из них звучит как *Genosse der Bosse* (букв.: Товарищ боссов), что объясняется особенностью Шредера заводить приятельские отношения с крупными бизнесменами и прилюдно их демонстрировать обращением на «ты», что иллюстрирует следующий пример из немецкоязычной Википедии: «*Wegen seines guten Verhältnisses zur Wirtschaft wurde er vor allem in seiner ersten Amtsperiode z. B. von den Medien gern als der «Genosse der Bosse» bezeichnet, gegen Ende seiner zweiten Amtszeit wurde diese Bezeichnung in den Medien eher unüblich*». Другое известное прозвище Шредера «*Medienkanzler*» отражает его постоянное желание оказаться в центре внимания и появиться по любому поводу на телевизионном экране, что также подтверждает пример из Википедии: «*Schröder hatte besonders am Anfang seiner Regierungszeit den Ruf eines „Medienkanzlers« inne, der sehr auf sein öffentliches Erscheinungsbild achtete und insbesondere im Fernsehen omnipräsent war*».

Закономерно, что многие известные личности, находящиеся постоянно на виду, получают прозвища, основанные на особенностях их гардероба и манеры одеваться. Нынешний федеральный канцлер Германии Ангела Меркель постоянно появляется в меняющихся по цвету пиджаках и брючных костюмах, что позволяет дать ей прозвище *Blazer* (Пиджак, Блейзер) и *Hosenanzug* (Брючный костюм). Предшественник Меркель на посту федерального канцлера Шредер известен своим прозвищем *Brioni-Kanzler*, полученным им по причине особой любви к данной марке дорогой мужской одежды.

Другой федеральный канцлер от СДПГ Вилли Брандт получил из уст своих политических противников прозвище *Willy Wolke* (букв.: Вилли-Облако), которые заметили его чрезмерную мечтательность и привычку «парить в облаках», не учитывая жизненных реалий.

Возраст известных политических деятелей также нередко становится причиной присвоения соответствующего прозвищного имени. Из наиболее известных назовем прозвище первого канцлера ФРГ Конрада Аденауэра (*Konrad Adenauer*) *der Alte* (букв.: Старик), вступившего в эту должность в преклонном возрасте и занимавшего ее продолжительное время. А вот прозвище *Berufsjugendlicher* (букв.: Молодой по профессии) вспомнит уже не каждый житель Германии, так как данное именование получил из народных уст Эгон Кренц (*Egon Krenz*), являвшийся в 1987 году в возрасте 47 лет в ГДР руководителем Союза Свободной немецкой молодежи (*Freie Deutsche Jugend*).

Совершенно очевидно, что причиной присвоения прозвища известному политику, находящемуся на виду и в центре внимания, могут быть его риторические способности, особенности речи в целом, подразумевающие ее темп, произносительные особенности и т.д. В связи с этим один из немецких канцлеров Гельмут Шмидт

(*Helmut Schmidt*) известен под прозвищем *Schmidt-Schnauze* (от *Schnauze* – собачья морда), которое было им получено за резкую, порою злобную риторику, что подтверждает следующий пример из немецкой прессы: «*So findet er Beifall von Industriellen und Bankern mit schnellen Schnoddrigkeit, die er zwar als Hamburger «Schmidt-Schnauze», nicht aber in Bonn öffentlich gesagt hätte» (Der Spiegel, 1983, 46, 43).*

Безукоризненные риторическими навыками обладал и другой федеральный канцлер Германии – Курт Георг Кисингер (*Kurt Georg Kiesinger*), удостоенный в связи с этим прозвища *Hauptling Silberzunge*.

Прозвище *Bruder Johannes* из-за манеры говорить тоном пастора получил Йоханнес Рау (*Johannes Rau*), являвшийся с 1999 по 2004 год восьмым федеральным президентом Германии.

Распространенным источником образования прозвища может явиться использование официальных имени и фамилии его носителя. Так, упомянутый ранее нынешний правящий бургомистр Берлина Клаус Воверайт (*Klaus Wowereit*) именуется «*Wowi*», что подтверждает использование данного прозвища в одном из заголовков к статье в прессе ФРГ: «*Diese Beine sind Wowi Millionen wert*» („*Airberlin Magazin*«, Oktober/November 2008, 46–47).

Бывший министр финансов ФРГ Пеер Штайбрюк (*Peer Steinbrück*) и бывший министр иностранных дел ФРГ Франк-Вальтер Штайнмайер (*Frank-Walter Steinmeier*) именуется «*Stones*» (англ. Камни), что объясняется наличием в их официальных фамилиях компонента «*Stein*» (камень).

Своеобразным прозвищным бестселлером стало в 2011 году именование на основе контаминации *Merkozy*, которого были удостоены в Брюсселе федеральный канцлер Германии Ангела Меркель (*Angela Merkel*) и бывший президент Франции Николя Саркози (*Nicolas Sarkozy*) по причине их намерения осуществлять согласованную совместную политику по спасению финансовой ситуации в Европе.

Одним из доминантных мотивов создания прозвища известного политика является прецедентная ситуация или событие в жизни именуемого.

Так, *Mutti* стали назвать федерального канцлера Ангелу Меркель после того, как она привела в пример «швабскую мамочку» как образец решения проблем мирового финансового кризиса. После этого депутаты бундестага стали в высказываниях об Ангеле Меркель постоянно использовать данное прозвище: «*Mutti ist knall hart*», «*Mutti sieht's da*».

Политик Андреа Ипсиланти (*Andrea Ypsilanti*), баллотировавшаяся на пост премьер-министра земли Гессен, получила прозвище *Frau Tricksilanti* (от *Trick* – трюк) после того, как была уличена во лжи и фальсификации в ходе своей избирательной кампании.

Изложенное выше позволяет сделать следующие краткие выводы:

1. Известные общественно-политические деятели Германии на протяжении своей жизни могут выступать в самых разных именных ипостасях, удостаиваясь всевозможных прозвищ.

2. К числу распространенных источников создания прозвища относится «чужое» имя реально существующего или вымышленного лица. Высокой частотностью характеризуются прозвищные именованья на основе использования зоонимов и фитонимов. Как и прозвища, основанные на символическом цвете, они затруднены для понимания в других культурах.

3. Как показывает собранный материал, разные номинативные ряды, положенные в основу создания прозвища, характеризуются неодинаковой продуктивностью. Для образования прозвищных имен известных личностей широко используются следующие мотивирующие признаки: «прецедентная ситуация, событие в жизни», «риторические способности и особенности речи», а также «особенности гардероба, привязанность в одежде», что связано с теми задачами, которые приходится решать политику и с публичностью его деятельности в целом.

### Список использованной литературы

1. Потапова, С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе. – Ярославль : МУБиНТ, 2003. – 276 с.
2. Потапова, С.Ю. О проекте краткого словаря немецких прозвищ // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 3 (14). – Рязань : РГУ, 2010. – С. 20 – 27.
3. Claudia, E. Enkelmann, Nicolaus B. Enkelmann, Name-Power, GABAL Verlag GmbH, Offenbach, 2005.

## Варианты в молодежном социолекте как проблема вариологии

В современной лингвистике появился раздел языкознания, изучающий варианты явления в языке: вариология. Основной целью данной статьи является описание вариантных явлений в молодежном социолекте. Проблема вариативности рассматривается на примерах орфографических и словообразовательных вариантов. Многочисленные словообразовательные варианты могут появляться у актуальных для молодежи понятий. Такие варианты объединяются в пары или группы по наличию/отсутствию определенного словообразовательного аффикса. Проведенный анализ иллюстративного материала показал, что наибольшей популярностью, а значит частотностью использования, в молодежном социолекте обладают лексемы, служащие для обозначения высшей степени качества. Они объединяются в пары словообразовательных вариантов и группы словообразовательных вариантов. Варианты в молодежном социолекте могут выполнять как эвфемистическую, так и дисфемистическую функции. Некоторые варианты переходят из молодежного социолекта в обиходный язык.

*лексика, вариант, вариативность, вариология, переименование, социолект, молодежный социолект, жаргон, словообразование, немецкий язык*

В научной литературе последних лет все вопросы исследования языковых вариантов оформились в виде теории вариантности, или теории лингвистического варьирования, или вариологии – раздела языкознания, изучающего варианты явления в языке, так как «вариантность – фундаментальное свойство языка, настолько существенное и универсальное, что ее изучение не может ограничиваться анализом отдельных фактов или групп фактов на различных уровнях языковой системы, но должно проводиться в рамках общей теории вариантности (вариологии)»<sup>1</sup>.

Первой лингвистической работой в отечественном языкознании, посвященной исследованию вариантов, следует считать статью В.В. Виноградова «О формах слова» (1944). Проблема вариантности находилась в разное время в центре внимания таких ученых, как О.С. Ахманова, В.Г. Гак, К.С. Горбачевич, В.А. Гречко, А.Д. Григорьева, В.Д. Девкин, Р.П. Рогожникова, Г.Г. Ивлева, М.А. Ильина, Л.Э. Калнынь, Л.П. Крысин, В.В. Лопатин, Л.И. Масленникова, А.И. Смирницкий, В.М. Солнцев, Н.М. Фирсова и др.

В современной лингвистике есть две точки зрения на языковую вариантность. Одни языковеды (О.С. Ахманова, Л. Ельмслев, Е.С. Копорская, Л.П. Крысин, В.М. Лейчик, Н.Т. Михайловская и др.) понимают вариантность как множественность средств выражения одного значения, а варианты – как языковые единицы, тождественные по значению. При этом различие или сходство звуковой, материальной формы слова они считают признаком несущественным. По мнению других (К.С. Горбачевич, Л.К. Граудина, Е.С. Кубрякова, Р.П. Рогожникова, Н.Н. Семенюк, В.Н. Ярцева и др.), вариантность появляется в результате некоторого видоизменения материальной оболочки слова, и вариантами следует считать разновидности одного и того же слова, характеризующиеся тождеством значения и частичным различием звукового состава. Согласно второй точке зрения учитываются как содержательная, так и материальная сторона. Таким образом, вторая точка зрения находит большее количество сторонников и становится традиционной.

Г. Мутманн<sup>2</sup> различает три типа вариантов в современном немецком языке:

1. Варианты произношения (Aussprachvarianten): *grob* [gro:p, grop], *gemächlich* [gɛ̃mɛ:çlic, gɛ̃mɛçlic];
2. Орфографические варианты (Orthographische Varianten): *Friseur – Frisör, krängen – krengen*;
3. Варианты формы (Formvarianten), которые, в свою очередь, подразделяются на словообразовательные варианты (Wortbildungsvarianten): *Flecken – Fleck, Kolonisation – Kolonisierung, Melodrama – Melodram, hundeehend – hundselend, Dehnungsfuge – Dehnfuge, Mißbehagen – Unbehagen* и варианты флексий (Flexionsvarianten): *Bogen – Bögen, Lexika – Lexiken, schmaler – schmäler, er stünde – er stände, er sandte – er sendete*<sup>3</sup>.

Проведенный анализ вариантов в молодежном социолекте позволяет утверждать, что вышеназванная классификация Г. Мутманна также может быть использована для их систематизации. Лексемы были заимство-

<sup>1</sup> Гак В.Г. Языковая вариантность в свете общей теории вариантности (к проблеме факторов и роли вариантности в языке) // Вариантность как свойство языковой системы: тез. докл. М., 1982. Ч. 1 – С. 72.

<sup>2</sup> Muthmann G. Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion / Gustav Muthmann. Tübingen: Niemeier, 1994. 487 S.

<sup>3</sup> Примеры, иллюстрирующие типологию Г. Мутманна, заимствованы из книги: Muthmann G. Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion / Gustav Muthmann. Tübingen: Niemeier, 1994. – S. 6–8.

ваны из четырех словарей Г. Эманна<sup>4</sup>, которые не предусматривают транскрибирование и грамматические пометы, а значит, настоящая работа, не отрицая факта существования вариантов произношения и вариантов флексий в молодежной лексике, подробно остановится только на орфографических вариантах и вариантах формы, а именно словообразовательных вариантах.

Орфографическими вариантами в молодежном социолекте можно считать *Konduktor* и *Kondukteur*, являющиеся, в свою очередь, переименованиями<sup>5</sup> по отношению к нейтральной номинации *Anführer*. На смену лексеме *Angst* пришли заимствованные из английского языка два варианта *Shock* и *Schock*, последний из которых представляет собой ассимилировавшееся под правила немецкой орфографии слово. Аналогичного объяснения, видимо, заслуживают *wörken* и *worken* как варианты по отношению друг к другу, и как переименования понятия «arbeiten». Стилистически сниженные орфографические варианты *abgefickt* и *abgefackt* молодые люди используют в значении «захудалый». А вместо исконного слова *Wohnwagen* в молодежном социолекте встречаются заимствованное *Caravan* и его ассимилировавшийся в немецком языке вариант *Karawan*. Анализ иллюстративного материала позволяет утверждать, что большинство вариантов существует парами. Группа вариантов, особенно англоязычного происхождения, – редкое явление, свидетельствующее о необходимости частого использования лексем, а значит, постепенного их изменения, наряду с сохранением исходного варианта. Например, номинация «Jugendliche» в молодежном социолекте может уступать заимствованным словам *Teen*, *Teenager*, их словообразовательным вариантам *Teenie*, *Teener*, *Teenybopper*. Другая номинация *Kinder* в качестве молодежных переименований имеет как англо-американизмы *Kids*, *Baby-Kids*, так и исконно немецкие словообразовательные варианты *Junggemüse*, *Jungtiere*, *Junghühner*, в которых первый компонент сложного слова повторяется и несет основную смысловую нагрузку, а второй компонент – вариативная часть.

Классическими примерами словообразовательных вариантов молодежного социолекта являются лексемы *Tschüss*, *Tschüsschen*, *Tschüssi*, *Tschüssikowski* (*ostdt.*), *Tschö* (*norddt.*), а также орфографические варианты *Tschau*, *Ciao*, используемые как форма прощания. Формы приветствия в молодежной среде также представлены орфографическими вариантами: *Hi*, *High*, словообразовательными вариантами: *Hallo*, *Hallöchen*.

Суффикс – *chen* в молодежных вариантах, как правило, не несет диминутивности. Ср., вышеприведенные примеры *Tschüsschen*, *Hallöchen*, и его присутствие в словах *Steinchen* и *Talerchen*, вариантах лексем *Steine* и *Taler*, означающих «Geld» (деньги) в молодежном социолекте.

Молодежная стилизация лексем под испаноязычные при помощи суффикса –*o* способствует появлению вариантов слов *geil* и *toll*: *geilo* и *tollo* как речевое выражение положительной оценки предмета, явления, действия и т.п. Ср. также замену разговорной лексемы *kaputt* на *kaputto* в молодежном социолекте. Приведенный пример демонстрирует словообразовательную вариантность общеупотребительной (*kaputt*) и социолектной (*kaputto*) лексики. С целью выражения согласия в молодежной среде используют словообразовательно отличающиеся варианты *logo* (суффикс – *o*) и *logisch* (суффикс – *isch*).

Префикс *durch-* также не несет смысловой нагрузки в лексемах *durchticken* и *durchblicken*, которые являются словообразовательными вариантами глаголов *ticken* и *blicken* со значением «понимать». Другой пример: семантика приставки *an-* в лексеме *angenervt* нивелируется. Слова *angenervt* и *genervt*, таким образом, – варианты по отношению друг к другу и заменяют в молодежном социолекте нейтральное «*nervös*».

В качестве молодежных переименований понятия «работать» выступают словообразовательные варианты *reinhämmern* и *hämmern*, отличающиеся друг от друга наличием/отсутствием приставки *rein-*. Для обозначения разочарования в кругу молодежи употребляются словообразовательные варианты: *runterbringen* и *runterhauen*, у которых, в отличие от предыдущих примеров приставка одна и та же, но разные корневые морфемы. В этих глагольных вариантах семантика корневых морфем трансформируется, а основное значение приобретает префикс. Ср. также молодежные варианты *gorillamäßig* и *movemäßig*, служащие переименованиями понятия «сильный».

Словообразовательные варианты *trendy* и *trendig*, отличающиеся друг от друга суффиксами –*u* и –*ig*, активно используются для обозначения чего-либо очень современного не только в немецком молодежном социолекте, но и в обиходном языке.

Действием фактора языковой экономии, вероятно, следует объяснить появление в языке молодежной субкультуры лексемы *Poli*, а возникновение его словообразовательного варианта *Polizze* – стремлением к оригинальности. Примечательно, что молодежные слова *Poli* и *Polizze* можно также рассматривать и как варианты нейтральной лексемы *Polizei*.

Интересны варианты в молодежном социолекте для обозначения понятия «наркотики»: *Mary*, *Lady Mary*, *Mary Jane*. Общим для каждой лексемы является *Mary*, однако во втором и третьем случае названия представляют собой словосочетания, в которые включены дополнительно *Lady* или *Jane*. Так, эвфемизм *Mary* был дополнен в языке другими образными вариантами *Lady Mary*, *Mary Jane*. Разговорное слово «*Geschwätz*» (болтовня) заменяется на молодежные переименования, являющиеся по отношению друг к другу словообразовательными вариантами *Blubber-Blubber*, *Blubber-Arie*, *Gelubber*.

<sup>4</sup> Ehemann H. Affengeil: Ein Lexikon der Jugendsprache. München: Beck, 1992. 156 S.

Ehemann H. Oberaffengeil: neues Lexikon der Jugendsprache. München: Beck, 1996. 159 S.

Ehemann H. voll konkret: Das neuste Lexikon der Jugendsprache. München: Beck, 2001. 160 S.

Ehemann H. endgeil. München: Verlag C.H. Beck, 2005. 180 S.

<sup>5</sup> См. подробнее о переименовании как об языковом явлении в статье Шемчук Ю.М. Переименование как особое лингвистическое явление неологии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2010. №1. С. 76–82.

В молодежном социолекте для обозначения некрасивой девушки/женщины используются слова *Pferd* и *Nilpferd*. Они появились в результате метафорического переноса значения и формально также могут быть вариантами по отношению друг к другу, отличаются тем, что вторая лексема *Nilpferd* представляет собой сложное слово, возникшее в результате словосложения, вторым компонентом которого выступает первая лексема *Pferd*. Девушка легкого поведения имеет множество вариантов именования *Girl, Easy-going-Girl, Partygirl, Playgirl*.

Многочисленные словообразовательные варианты могут появляться у некоторых актуальных для молодежи понятий. Такие варианты объединяются в пары или группы по наличию/отсутствию определенного словообразовательного аффикса. На употребительность понятия «*schlägern*» в молодежном социолекте указывает факт существования, как минимум, двух пар вариантов *abklatschen* и *klatschen, weichklopfen* и *klopfen*, отличие которых заключается именно в наличии/отсутствии префикса *ab-* в первом случае и полупрефикса *weich* – во втором случае.

Проведенный анализ иллюстративного материала показал, что наибольшей популярностью, а значит частотностью использования, в молодежном социолекте обладают лексемы, служащие для обозначения высшей степени качества. Они объединяются в пары словообразовательных вариантов: *elefantös – krokofantös* и группы словообразовательных вариантов:

- с суффиксом *-ig* (*bombig, fetzig, riesig, urig, zombig*);
- с суффиксом *-isch* (*elchisch, tierisch, galaktisch, kosmisch, viehisch*);
- с полусуффиксом *-mäßig* (*granatenmäßig, movemäßig, galaxomäßig, hypermäßig*);
- с полусуффиксом *-geil* (*saugeil, oberaffengeil, ultraoberaffentittengeil*);
- с полусуффиксом *-stark* (*baumstark, cokestark, kohlenstark*);
- с полусуффиксом *-hart* (*beinhart, steinhart, hammerhart*);
- с полупрефиксом *-utra* (*utrakrass, ultracool*).

Еще примеры словообразовательных вариантов со значением «высшая степень качества»: *hip – hippig* (отличие в данной паре отсутствие/наличие суффикса *-ig*); *wahnsinnig, Wahnsinn, totalster Wahnsinn* (приведенные варианты интересны не только своей структурой, но и принадлежностью к разным частям речи: имя прилагательное – имя существительное, а также вариант *totalster Wahnsinn* представляет собой устойчивое словосочетание).

Уважительное наименование наиболее значимого для молодых людей лица (нейтрально «*Anführer*») встречается в таких почтительных вариантах, как *Big Mac, Big Boss, Boss*, а также *Oberjockey, Oberjohnny, Oberindianer, Obermottz*. Для того чтобы назвать неудачника в молодежном социолекте, существуют словообразовательные варианты *Nulli, Nullinger, Doppelnull, Vollnull* или *Schlappi, Schlappsack*.

Словообразовательные варианты со значением «разговаривать» образуют глагольные пары и отличаются наличием/отсутствием префикса *be-*: *bekoffern – koffern, belöffeln – löffeln, besemeln – semeln, besamen – samen*.

В молодежном социолекте варианты целые словосочетания, если они обозначают одно понятие. Например, нейтральному выражению «*Angst haben*» (бояться) соответствуют парные словообразовательные варианты *einen Horror ziehen – einen Heiden-Horror ziehen, eine Flimmer-Birne haben – eine flimmernde Birne haben, einen Zitter-Rüssel haben – einen zitternden Rüssel haben*. И наоборот, под влиянием «жажды экспрессии» имя прилагательное «*schlau*» получает в молодежном социолекте парные варианты-словосочетания *Durchblick haben – Durchcheck haben*.

Итак, вариантность есть формальное или структурное изменение единицы языка. Г.В. Степанов, рассматривая проблему языкового варьирования, считал, что «вариативность языка является одним из фундаментальных его свойств, обеспечивающих способность языка служить средством человеческого общения, мышления, выражения и объективации «проявлений действительной жизни»<sup>6</sup>. Вариантность лексических единиц молодежного социолекта есть воплощение динамических процессов в языковой синхронии.

### Список использованной литературы

1. Гак, В.Г. Языковая вариантность в свете общей теории вариантности (к проблеме факторов и роли вариантности в языке) // Вариантность как свойство языковой системы: тез. докл. Ч. 1. – М., 1982. – С. 72–75.
2. Степанов, Г.В. К проблеме языкового варьирования. – М. : Наука, 1979. – 327 с.
3. Шемчук, Ю.М. Переименование как особое лингвистическое явление неологии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2010. – №1. С. 76–82.
4. Ehemann, H. Affengeil: Ein Lexikon der Jugendsprache. München : Beck, 1992. – 156 S.
5. Ehemann, H. Oberaffengeil: neues Lexikon der Jugendsprache. München : Beck, 1996. – 159 S.
6. Ehemann, H. voll konkret: Das neuste Lexikon der Jugendsprache. München : Beck, 2001. – 160 S.
7. Ehemann, H. endgeil. München : Verlag C.H. Beck, 2005. – 180 S.
8. Muthmann, G. Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion / Gustav Muthmann. Tübingen : Niemeier, 1994. – 487 S.

<sup>6</sup> Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования. М. : Наука, 1979. С. 3.

## Раздел II

# Локализация речевой интенции в различных функциональных видах дискурса

УДК 81'255.4=821.161.2:82-1=821.111(73)''19''  
ББК 81.432.1-7  
К 389

В.М. Кикоть, канд. филол. наук  
(Восточноевропейский ун-т экономики  
и менеджмента, Черкассы)

### Заглавие, поэтический подтекст и перевод

В статье рассматривается роль заглавия в создании подтекста поэтического произведения и обосновывается необходимость его полноценного воссоздания с целью достижения адекватного перевода в случаях, когда формирование подтекста связано с семантическими изменениями названия поэтического произведения, которое выступает средством создания подтекстной образности, перспективно позитивное заглавие несет ретроспективный негативный смысл, гиперсемантизация заглавия осуществляется в результате несовпадения номинативного значения заглавия и содержательно-фактуальной информации текста, заглавие приобретает ретроспективную амбивалентность на суперлинейном уровне и когда заглавие является компонентом дистантного повтора.

*заглавие, подтекст, образ, семантика названия, перспективно позитивное заглавие, ретроспективный смысл, гиперсемантизация заглавия, ретроспективная амбивалентность, суперлинейный уровень, дистантный повтор, поэтический перевод, адекватность перевода*

Создание макрообразной модели поэтического произведения, при помощи которой можно было бы осуществлять его исчерпывающий анализ и, в свою очередь обеспечивать его достоверный перевод, находится в первоначальной стадии. Разработка одной из важных граней такой целостной модели, которой, несомненно, является подтекст поэтического произведения, обусловила **актуальность** выбранной темы статьи. Актуальность статьи определяет и растущее внимание переводоведов к тексту, необходимость всестороннего анализа представленной в нем информации, в частности образно-подтекстовой, а также исследования отдельных приемов создания подтекста в поэзии и способы его реконструкции в переводе. **Цель** статьи – выявление некоторых средств формирования подтекста поэтического произведения, факторов, влияющих на процесс восприятия, декодирования и адекватное воссоздание в переводе. Достижение поставленной цели предусматривает решение **задачи** проанализировать заглавие поэтического произведения как средство создания и воссоздания поэтического подтекста. **Научная новизна** статьи состоит в том, что в ней раскрыты некоторые средства создания поэтического подтекста, в частности, обоснована функциональность отдельных видов заглавий как важного фактора, влияющего на достоверность и полноту декодирования подтекстового образа и его адекватное воссоздание в переводе.

Поиск различных средств выдвижения смысла способствует установлению существенных связей всех уровней и частей текста, что в свою очередь приводит к наиболее полному восприятию текста и его адекватному переводу. Отправной точкой анализа должно служить декодирование сильной позиции текста, которой является прежде всего заглавие (в случае его наличия). Заглавие – важный стимул, наталкивающий читателя на восприятие основных тем, образов и идей произведения или отрывка. Оно может содержать очень важный элемент или элементы тематической сети, создающей главные образы, темы, идеи.

Немало примеров свидетельствуют о том, что смысловая многоплановость поэтического текста во многих случаях в значительной мере зависит от заглавия. И если внешняя сторона связи заглавия с текстом сводится к решению в тексте загадок и интриг, то внутренняя основывается на активной роли заглавия при формировании подтекста поэтического произведения.

Функции заглавия невозможно переоценить. Не случайно его выбор рассматривается как один из наиболее ответственных моментов создания произведения искусства, о чем свидетельствуют многочисленные высказывания авторов, и текстологические исследования. Выступая в качестве первого знака текста, заглавие

выполняет преимущественно ономаσιологическую функцию, давая имя объекту-тексту, согласно одной из его характеристик – теме. Оно выполняет и проспективную функцию, приблизительно ориентируя читателя относительно ожидаемого содержания текста. Однако заглавие – это рамочный знак. Закончив чтение произведения, читатель возвращается к заглавию и воспринимает его, исходя из знаний всего текста. Только лишь на этом этапе актуализируется выраженный заглавием концепт (идея). Иными словами, «концептуально-тематический характер, присущий большинству заглавий, воспринимается не одномоментно, а в движении от тематического до концептуального»<sup>1</sup>.

Внутренний смысл заглавия очень часто связан с подтекстом поэтического произведения, и выявить его специфику – значит определить его место в организации подтекста, отметить типы и виды связей с текстом на материале синтаксических и других моделей, функционирующих в тексте. Лишь окончательное, вторичное, восприятие заглавия позволяет проникнуть в суть преднамеренных изменений его смысла и понять значимость в общей коммуникации текста. Если же заглавие не вписывается в подтекст, то оно существует само по себе, ничем не обогащая поэтическое произведение.

Анализируя подтекст на двух уровнях его возникновения – языковом и композиционном, удастся оценить роль выявленных типов и видов связи заглавия с текстом в создании подтекста, что, в свою очередь, приводит к выводу о необходимости изучения функциональной специфики заглавия как одного из первейших этапов исследования подтекста.

Способы интеграции заглавия в текст, которая в конце концов определяет его «работу» на подтекст, разнообразны: а) заглавие – структурно-семантическая завязка подтекста, его «ситуация-основа»; б) заглавие – структурно-семантический крепеж кольцевой композиции; в) заглавие – звено текста<sup>2</sup>.

Всякая модель осколочной структуры, вынесенная в заглавие, возбуждает активность читательского восприятия своей неясностью, незавершенностью. Расшифровка, от структурно-семантических приростков до введения в полную конструкцию, происходит на фоне контекста, что в каждом случае обогащает осколочную структуру новым смыслом.

Заглавие является элементом сообщения и структурным звеном в организации подтекста. Все способы актуализации заглавия повышают его роль в создании подтекста и включают его в число семантико-синтаксических способов создания подтекстового образа.

Вообще синтаксис является очень перспективной сферой для изучения проблемы подтекста, поскольку это единственный из уровней языковой системы, который непосредственно соотносится с процессом мышления и процессом коммуникации. Выявление оценочности синтаксических средств позволяет проследить целенаправленное формирование подтекста.

Связь заглавия с содержательно-концептуальной информацией художественного текста осуществляется через содержательно-подтекстовую информацию, если последняя присутствует в тексте. Иными словами, заглавие концентрирует в себе сгусток информации, которая находится в содержательно-подтекстовой и содержательно-контекстуальной информации художественного произведения.

В отличие от оригинала, переводное заглавие всегда исходит из предупредительного полного знания целого текста, во-первых, и индивидуальности восприятия его концепта переводчиком – во-вторых. Это неминуемо ведет как к ранней экспликации концепта, так и к его содержательно-оценочным смещениям. «Многоаспектность связей заглавия с текстом, как правило, не сохраняется. Последнее часто обусловлено дефицитом определенных форм и/или категорий переводного языка»<sup>3</sup>.

Грамматическая полисемия и омонимия, которые придают в частности английскому заглавию неоднозначность, что снимается лишь дальнейшим текстом, часто не могут быть сохранены в переводе, в связи с чем украинское или русское заглавие уже в исходной позиции однозначно эксплицировано.

Абстрактность значения грамматических форм и синсемантических слов много в чем содействует неопределенности перспективной информации заглавия. Необходимость выбора одного варианта налагает на переводчика большую ответственность, поскольку весь текст разворачивается под знаком заглавия, которое состоялось в переводе, сужение исходной неоднозначности оригинала до единой реализованной возможности. Речь в данном случае идет о лексическом наполнении – оно ставит свои задачи, а именно: трудности, связанные с многозначностью семантического и грамматического аспекта заглавия.

Интересным примером в данном случае может быть стихотворение американского поэта Эдвина Арлингтона Робинсона под заглавием «Flammonde»<sup>4</sup>, главная идея которого сосредоточена на мысли о том, что человеческое общество крайне редко в действительности знает или задумывается над тем, кем на самом деле являются те люди, которых оно ставит на высокие «пьедесталы» общественной жизни.

Не рассматривая другие средства формирования подтекстового образа этого произведения, остановимся только на заглавии, которое в данном случае является одним из доминантных маркеров подтекста и несет

<sup>1</sup> Кухаренко В.А. Экспликация содержания текста в процессе перевода // Текст и перевод. М., 1988. С. 45.

<sup>2</sup> Кайда Л.Г. Выражение авторской оценки в современном фельетоне. Опыт функционально-стилистического исследования подтекста на материале синтаксиса. М., 1978. С. 7.

<sup>3</sup> Кухаренко В.А. Экспликация содержания текста...

<sup>4</sup> The Mentor Book of Major American Poets – NY, 1962. P. 205.



основную нагрузку в его создании.

Анализируя заглавие стиха, нетрудно заметить, что двукорневое слово «Flammonde» – французского происхождения. Наблюдая панораму значений обоих его корней, мы увидим, что среди ряда других там есть и такие значения: flamme 1) пламя, огонь; 2) лихорадочность, страсть, порыв, пыл, любовь; monde 1) мир; 2) род людской; 3) светское общество, свет; 4) народ, толпа, масса людей.

Анализ данного смыслового спектра заглавия наталкивает (хотя и таким изощренным способом) на понимание того, что именно, давая своему герою такое имя, хотел сообщить читателю автор: героев или просто людей «на пьедесталах» часто делают не их собственное прилежание, талант или какие-то другие добродетели, а сами люди, лихорадочная масса людей, страстная толпа. Разобрав и другие маркеры подтекста, мастерски рассредоточенные автором в тексте произведения, находим подтверждение этой мысли.

Таким образом, ассоциации, вызванные заглавием, и само заглавие являются не только дополнительным средством характеристики героя, но и средством обобщения и типизации, и вследствие этого средством создания подтекста.

Как видно из этого и других примеров, заглавием автор выделяет из всего разнообразия фактов действительности определенную группу предметов, явлений и понятий, связанных между собой в реальности и/или в сознании читателя согласно законам внешнего или функционального подобия, смежности, ассоциации и т.п. Следственно, в сознании читателя создается установка на восприятие именно данной информации.

Ввиду того, что английский и украинский языки принадлежат к разным группам, существуют существенные различия в лингвистической информации, которую передает слово. Это является одним из факторов, которые определяют смещение перевода любого высказывания и заглавия в частности. Основа установления равноценных языковых средств в данном случае, очевидно, может быть только функциональной, но не формальной.

И. Арнольд рассматривает заглавие как сильную позицию текста наряду с эпиграфом, начальными и конечными строками произведения или отрывка. Называя имя персонажа, этот тип заглавия выполняет функцию привлечения внимания к основному образу<sup>5</sup>.

«Перспективная функция заглавия, – отмечает И. Гальперин, – способствует адекватности интерпретации текста. Заглавие художественного произведения содержит его тему и/или идею в концентрированном виде, то есть содержательно-фактуальную и содержательно-концептуальную информацию в предельно сжатой форме»<sup>6</sup>.

Таким образом, заглавие – это рамочный знак, который «требует обязательного возвращения к себе после прочтения художественного текста и наращивает объем своего значения за счет многочисленных контекстуальных значений самых разнообразных языковых единиц»<sup>7</sup>. Этот знак призван назвать произведение, выделить его среди других, сообщить его содержание, наконец, заинтересовать читателя, привлечь его внимание. Все эти функции он может выполнять при условии тесного взаимодействия с текстом. Заглавие практически является первым предложением текста и должно быть включено в его структуру. Что касается поэзии, то здесь оно очень часто является и исходным пунктом создания подтекста, его структурно-семантической связкой, «ситуацией-основой».

Примером, когда заглавие является коммуникативным и композиционным ядром текста с двухплановым (подтекстовым) развитием темы может быть и небольшая, но достаточно широко известная поэтическая драма другого классика американской поэзии Роберта Фроста «Home Burial»<sup>8</sup>, которая с особенной силой втягивает в себя читателя, где он – третий участник ужасной сцены между женой и мужем. В названии оригинала предусматривается не только похороны единственного ребенка на семейном кладбище, но и похороны любви, семьи, домашнего очага. Здесь поэт, оставив свою привычную классическую сдержанность, экспрессивно и беспощадно анализирует свойства и противоречия женской и мужской психики. Душа Фроста раскрыта настежь. Это душа трагического поэта. В другом, не менее важном плане, мы видим, что это – имплицитное лирическое повествование о преодолении духовного застоя и эмоциональной инертности, о выходе из душевного кризиса в результате психологического потрясения, в котором заглавие как раз и является тем элементом, который выполняет подтекстоформирующую функцию.

Многозначность заглавия стихотворения «Home Burial» не понял, или по крайней мере, не воссоздал, русский переводчик А. Сергеев. В его интерпретации заглавие этого произведения Фроста передает только первый содержательный план – «Домашние похороны»<sup>9</sup>. Версия другого переводчика О. Чухонцева более удачная – «Семейное кладбище»<sup>10</sup>, хотя стопроцентно и не отражает смысловую многоплановость оригинала.

Максимальные возможности в роли завязки подтекста имеют «осколочные» структуры заглавий.

<sup>4</sup> The Mentor Book of Major American Poets – NY, 1962. P. 205.

<sup>5</sup> Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностраный язык в школе, 1978. – № 4. – С. 27-28.

<sup>6</sup> Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. С. 25.

<sup>7</sup> Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Л., 1979. С. 50.

<sup>8</sup> The Poetry of Robert Frost: The collected poems, complete and unabridged. NY, 1979. P. 51–55.

<sup>9</sup> Фрост Р. Гора... // Иностранная литература. 1985. № 2. С. 168.

<sup>10</sup> Фрост Р. Стихи : Сборник. М., 1986. С. 83.

Эта часть целого высказывания, которая повторяется в тексте, обрастает дополнительными оттенками значений, взаимодействует с окружающими структурами, а включаясь в основное (полное) высказывание, приобретает новый и неожиданный смысл. Создается напряжение, которое обеспечивает внимание, заинтересованность реципиента. Примерами здесь могут служить такие стихотворения Фроста как «The Pasture»<sup>11</sup>, где «pasture» – и пастбище, и в то же время духовная пища, «A Minor Bird»<sup>12</sup>, где «minor» одновременно и маленькая грустная птичка, и минор как музыкальный термин, который тоже принимает участие в построении подтекста, «The Vanishing Red»<sup>13</sup>, где «red» одновременно и индеец, и «красный». В этих поэтических произведениях заглавие является первой вершиной их дву- или несколько-вершинной образной подтекстовой структуры. Пользуясь случаем, нужно отметить, что украинские переводы вышеупомянутых подтекстоформирующих заглавий, выполненные В. Бойченко, только в первом случае отражают их полисемантическую сущность («Пасовище»<sup>14</sup>) и, к сожалению, не обладают этими характеристиками во втором и третьем случаях: «Пташка»<sup>15</sup>, «Останній індіанець»<sup>16</sup>. В русских переводах ситуация выглядит аналогично: «Пастбище» (И. Кашкин)<sup>17</sup>, «Пичужка» (А. Сергеев)<sup>18</sup>, «Пичуга» (Б. Хлебников)<sup>19</sup>, «Последний индеец» (А. Сергеев)<sup>20</sup>.

Таким образом, «осколочная конструкция» в заглавии функционирует не только как способ непосредственного выражения авторского отношения к описываемым событиям, но и как средство обострить внимание читателя и как существенный элемент композиции подтекста.

Подробный стилистический анализ текстов убеждает в следующем: стилистическая нагрузка заглавия заключается в том, чтобы быть исходным семантико-композиционным звеном подтекста (в случае его наличия) или же нескольких подтекстовых планов, что нередко наблюдается в поэтических произведениях, в частности, в стихотворениях Роберта Фроста.

Довольно часто встречаются случаи, когда заглавие сборника поэтических произведений, объединенных общей тематикой, выступает основной составляющей создания ведущего подтекстового образа всей книги. Такой пример имеется в восьмой книге Роберта Фроста «Steeple Bush»<sup>21</sup>, название которой неудачно переведено как «Куст на кровле»<sup>22</sup> в одной из первых русскоязычных антологий американского поэта под названием «Из девяти книг». В действительности «Steeplebush» – это американская таволга<sup>23</sup>, луговое растение кустообразного типа, которое отличается от других своей неприхотливостью и жизнестойкостью. Нетрудно догадаться о смысле общего подтекста этой книги Фроста, если взять во внимание, что лейтмотивом подавляющего большинства стихотворений, которые в нее вошли, является тема угрозы, которую несет человечеству ядерное оружие. Эту ошибку в интерпретации заглавия частично исправили переводчики последнего русскоязычного собрания стихов Фроста, переведя название восьмой книги поэта как «Таволга»<sup>24</sup>, хотя и такой перевод мало о чем говорит русскоязычному читателю.

Заглавие может быть структурно-семантической основой поэтического подтекста, составной частью обрамляющего его кольца, связующим звеном и т.д. Иными словами, заглавие в поэтическом произведении является элементом семантической и стилистической структуры сообщения, поэтому роль его в данном случае часто может быть определена лишь в связи с проблемой подтекста.

Заглавная конструкция часто становится структурно-семантическим центром подтекста, поскольку дистантная реализация значения имеет целью создание подтекста, и так называемая игра с заглавием является не чем иным, как запрограммированным автором построением подтекста, где постепенное проявление смысла заглавия создает необходимую для произведения полифонию.

Вследствие этого заглавие помогает читателю и переводчику разрабатывать стратегию декодирования подтекста, заложенного в произведение, создает предварительную готовность к деятельности, мобилизацию воображения, предварительный прогноз круга возможных образных обобщений.

Своеобразную роль заглавия в построении образного подтекста в поэзии отражает, на наш взгляд, классификация, в основе которой – формальное представительство заготовочной структуры в тексте. В зависимости от этого выделяются два типа связей заглавия с текстом. Первая, когда связь выражена формально, поскольку заготовочная структура повторяется в тексте, вторая – не выражена формально, поскольку структура заглавия не повторяется в тексте и между ними связь ассоциативная.

Наиболее эффективным в поэзии является первый тип связи заглавия с текстом. Повтор заготовочной

<sup>11</sup> The Poetry of Robert Frost... P. 1.

<sup>12</sup> Там же. P. 250.

<sup>13</sup> Там же. P. 142.

<sup>14</sup> Фрост Р. Вірші у перекладі В. Бойченка та Є. Крижевича // Жовтень. Львів, 1977. № 3. С. 96.

<sup>15</sup> Фрост Р. Вірші у перекладі В. Бойченка // Поезія – 70. Київ, 1970. № 1. С. 72.

<sup>16</sup> Фрост Р. Вірші у перекладі В. Бойченка // Всесвіт. Київ, 1974. № 3. С. 134.

<sup>17</sup> Фрост Р. Из девяти книг. Стихи. М., 1963. С. 141.

<sup>18</sup> Там же. С. 85.

<sup>19</sup> Фрост Р. Стихи... С. 209.

<sup>20</sup> Фрост Р. Из девяти книг... М., 1963. С. 59.

<sup>21</sup> The Poetry of Robert Frost... P. 375.

<sup>22</sup> Фрост Р. Из девяти книг... С. 111.

<sup>23</sup> Chambers 20th Century Dictionary. New Edition. Edinburgh, 1983. P. 1267.

<sup>24</sup> Фрост Р. Стихи... С. 309.

конструкции может быть одноразовым и многократным, полным или частичным. Внешне это выглядит как своеобразная игра с заглавием, а в действительности, как уже упоминалось, идет процесс формирования подтекста поэтического произведения. Здесь заглавие рассчитано на эрудицию читателя-переводчика, в результате которой устанавливаются определенные ассоциативные связи. Так, рамочная конструкция (дистантный повтор) в стихотворении Роберта Фроста «Provide, provide», где заглавие полностью воспроизводится в заключительной строке, явно говорит о наличии подтекста. Приведем начало и конец стихотворения:

«**PROVIDE, PROVIDE**»

The witch that came (the withered hag)  
To wash the steps with pail and rag  
Was once the beauty Abishag,  
  
The picture pride of Hollywood,  
Too many fall from great and good  
For you to doubt the likelihood.  
  
Die early and avoid the fate. (...)  
  
No memory of having starred  
Atones for later disregard  
Or keeps the end from being hard.  
  
Better to go down dignified  
With boughten friendship at your side  
Than none at all, **Provide, provide!** [The Poetry, p. 307]

Оксфордский англо-русский словарь раскрывает значение вынесенного в заглавие и семантически близких ему слов следующим образом: 1) provide – обеспечивать, позаботиться, приобретать; предусматривать; приготавливаться, обеспечить; 2) to provide against one's old age – обеспечить себя к старости; 3) providence – предусмотрительность; провидение, промысел божий<sup>25</sup>. Таким образом, отношение поэта к старости и смерти читатель может воспринимать двояко: и как к трагической прискорбной неизбежности, и как к задуманному волей Бога итогу, к которому человеку следует готовиться и идти осознанно. Такая разнополюсная смысловая двухплановость характерна для многих стихотворений американского поэта.

Другой пример формально выраженной связи заглавия с текстом – упоминавшееся выше стихотворение Э.А. Робинсона «Flammonde». В нем также тоже использован и просто дистантный рассредоточенный повтор, и повтор в виде рамочной конструкции. Первая фраза стихотворения – «The man Flammonde», потом эта же фраза встречается в тексте еще четыре раза и она же стоит в самом конце. Еще два раза в тексте употреблено само имя Flammonde. Таким образом, всего имя Flammonde употреблено в стихотворении семь раз, включая заглавие и рамочную конструкцию, что свидетельствует о наличии еще одного способа создания подтекста, акцентирующего внимание читателя на текстуальной семантике имени собственного.

Таким образом, значимость заглавия – в том, что оно является важным ориентиром, придает направленность всему процессу понимания и стимулирует активность реципиента. Будучи неотъемлемым элементом смысловой и стилистической структуры поэтического произведения, заглавие занимает в нем сильную позицию. Важно подчеркнуть, что, хотя заглавие является первым сигналом смысла, оно может быть полностью понято только в ретроспекции.

Заглавие играет немалую роль в экспрессивности текста, то есть в передаче смысла с увеличенной интенсивностью, с эмоциональным или логическим усилением, которое может быть или не быть образным<sup>26</sup>. Что касается отдельных слов, то появление в тексте экспрессивности может способствовать разного рода семантическим усложнениям и возникновению окказиональных коннотаций.

Явление подтекста связано с усилением выразительности, объединяя повышение читательской активности и изменения семантического объема слова в художественной речи, например, через тропы.

Контекстуальные условия, как известно, могут создавать дополнительные окказиональные коннотации в любом слове, независимо от того, имеет ли оно уже узуальные коннотации. Это особенно интересно проявляется в словах, внесенных в заглавие поэтического произведения. Функционируя в заглавиях, тропы (метафора, метонимия, ирония, аллюзия, гипербола и т. п.) отражаются в дальнейшем в основном тексте стихотворения, что способствует многослойности сюжета и созданию подтекста. Таким образом, заглавие выступает первой вершиной структуры подтекста, если он есть в стихотворном произведении.

Заглавие не только способствует созданию подтекста, но и является его индикатором, а внетекстовая

<sup>25</sup> The Oxford English-Russian Dictionary / [edited by P.S. Falla]. Oxford : Clarendon Press, 1990. P. 674.

<sup>26</sup> Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблема экспрессивности // Экспрессивные средства английского языка. Л., 1975. С. 15.

ситуация, указанная заглавием, помогает читателю понять подтекст поэтического произведения, а переводчику, естественно, – еще и достоверно его передать на языке перевода.

Итак, заглавие поэтического произведения играет большую роль в формировании и переводе подтекстового образа – и как первая вершина структуры того особенного вида дистантного повтора, на котором подтекст часто основывается, и как составная часть любой другой модели построения подтекста. В частности, формирование подтекстового образа связано с семантическими изменениями названия поэтического произведения, которое выступает средством создания подтекстовой образности в случаях, когда:

- перспективно позитивное заглавие несет ретроспективный негативный смысл;
- гиперсемантизация заглавия осуществляется в результате несовпадения номинативного значения заглавия и содержательно-фактуальной информации текста;
- заглавие приобретает ретроспективную амбивалентность на суперлинейном уровне;
- заглавие является компонентом уже упомянутого рассредоточенного повтора.

Рассмотрим семантическую нагрузку заглавия стихотворения известного американского поэта Карла Сэндберга:

### LIMITED

I am riding on a limited express, one of the crack trains  
of the nation.  
Hurling across the prairie into blue haze and dark air go  
fifteen all-steel coaches holding a thousand people.  
(All the coaches shall be scrap and rust and all the men and  
women laughing in the diners and sleepers shall pass to  
ashes.)  
I ask a man in the smoker where he is going and he answers:  
«Omaha.»<sup>27</sup>

Заглавие обращает на себя внимание как сигнал-маркер подспудного смысла, в данном случае – поэтического подтекста, за счет рассредоточенного дистантного повтора слова «limited» в первой строке стиха. И нет необходимости прибегать к серьезным лексикографическим источникам, чтобы уяснить, что «limited» здесь у Сэндберга употреблено и в значении «ограниченного круга людей как элиты, имеющей доступ к недоступным для простых людей вещам», и как «людей, ограниченных во многих других аспектах жизни в негативном смысле этого слова». Перевод Ивана Кашкина не очень удачен в этом отношении:

### ЛЮКС

Я еду в экспрессе люкс, этой гордости нации. (...) <sup>28</sup>

Заголовок перевода имеет несколько иное семантическое наполнение, нежели «limited», и не создает всего спектра смысловых ассоциаций оригинала:

Перспектива изучения заглавия, участвующего в создании поэтического подтекста, в переводоведческом аспекте нами усматривается прежде всего в исследовании способов перевода заглавия с учетом комплексного рассмотрения его роли и функций, то есть при этом должны учитываться как чисто лингвистические текстуальные связи, так и внетекстовые культурно-исторические факты и отношения, которые отражены в поэтическом произведении и выявляются при его интерпретации.

### *Список использованной литературы*

1. Американская поэзия XIX–XX века в русских переводах / [сост. С. Б. Джимбинов /.. – М. : Радуга, 1983. – 672 с.
2. Арнольд, И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностраный язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 26–28.
3. Арнольд, И.В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблема экспрессивности // Экспрессивные средства английского языка. – Л. : Просвещение, 1975. – С. 11–20.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. – 139 с.
5. Кайда, Л.Г. Выражение авторской оценки в современном фельетоне. Опыт функционально-стилистического исследования подтекста на материале синтаксиса : автореф. дис... канд. филол. наук : спец. 10.12.04 «Германские языки» – М., 1978. – 15 с.
6. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста. – Л. : Просвещение, 1979. – 327 с.

<sup>27</sup> The Mentor Book of Major American Poets ... P. 208.

<sup>28</sup> Американская поэзия XIX–XX века в русских переводах / [сост. С. Б. Джимбинов /.. – М. : Радуга, 1983, с. 208. – 672 с.

7. Кухаренко, В.А. Экспликация содержания текста в процессе перевода // Текст и перевод. – М. : Наука, 1988. – С. 40–51.
8. Фрост, Р. Вірші у перекладі В. Бойченка // Всесвіт. – Киев, 1974. – № 3. – С. 129–137.
9. Фрост, Р. Вірші у перекладі В. Бойченка // Поезія–70. – Киев : Рад. письменник, 1970. – № 1. – С. 67–74.
10. Фрост, Р. Вірші у перекладі В. Бойченка та Є. Крижевича // Жовтень. – Львів, 1977. – № 3. – С. 93–98.
11. Фрост, Р. Гора; Закройте окна; Баркас с цветами; Пристрелка; И больше ничего; Домашние похороны / пер. с англ. и послесл. А. Сергеева // Иностранная литература. – 1985. – № 2. – С. 165–171.
12. Фрост, Р. Из девяти книг. Стихи / пер. с англ. под ред. и с предисл. М.А. Зенкевича. – М. : Изд-во ин. лит., 1963. – 144 с.
13. Фрост, Р. Стихи : сборник / сост. и общ. ред. Ю.А. Здоровова. – М. : Радуга, 1986. – 432 с.
14. Chambers 20<sup>th</sup> Century Dictionary. New Edition / [edited by E.M. Kirkpatrick]. – Edinburgh, Bungay, Suffolk : W & R Chambers Ltd., Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., 1983. – 1583 p.
15. The Mentor Book of Major American Poets / [edited by Oscar Williams and Edwin Honig]. – New York and Scarborough, Ontario : The New American Library, Inc., 1962. – 536 p.
16. The Oxford English-Russian Dictionary / [edited by P.S. Falla]. – Oxford : Clarendon Press, 1990. – 1054 p.
17. The Poetry of Robert Frost: The collected poems, complete and unabridged / Robert Frost; [edited by Edward Connery Lathem]. – NY : Henry Holt and Company, 1979. – 610 p.

УДК 811.112  
ББК 81.432.4+81.411.2  
С 794

В.Н. Степанов, докт.филол.наук  
(МУБиНТ, Ярославль)

## **Номинация речевой интенции говорящего и прагматические способы ее локализации в спонтанной речи**

Статья посвящена исследованию речевых интенций говорящего, которые выражаются с помощью различного рода прагматических (способы паузации) и лексико-прагматических (опорные слова) локализаторов, что позволяет воспринимать синтагму как речевое средство пропозитивной номинации речевой интенции говорящего.

*коммуникация, речь, знак, слово, синтагма, говорящий, интенция, прагматика, паузация, локализатор, номинация, предикация*

Говоря о прагматических способах, мы, вслед за Е.В. Падучевой, считаем, что «граница между семантикой и прагматикой размывается»<sup>29</sup> и «будем относить к лингвистической прагматике просто некоторую область семантики, а именно, ту, которая изучает языковые элементы, ориентированные на речевое взаимодействие; иначе говоря, элементы, в семантике которых отсылка к говорящему играет ключевую роль»<sup>30</sup>.

«Прагматика, – пишет Е.В. Падучева, – изучает значение в его отношении к речевой ситуации (от есть к говорящему и слушающему, их целям, фоновым знаниям и под.) и к ее контексту. Объектом прагматики являются прагматические значения – разного рода пропозициональные установки говорящих – исходные допущения, намерения, мнения, эмоции и проч.»<sup>31</sup>.

Прагматический, возникающий из конситуации, компонент значения является полноправным компонентом семантики той или иной языковой или, в нашем случае, речевой единицы, но не сообщается,

<sup>29</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М., 1996. – С. 222.

<sup>30</sup> Там же. – С. 223.

<sup>31</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М., 1996. – С. 221; Ср.: Апресян Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – С. 136.

по словам Е.В. Падучевой, а либо выражается, либо носит характер презумпции, фонового знания<sup>32</sup>.

По мнению Т.Г. Винокур, прагматика «представляет собой именно тот участок лингвистической теории, который широко, настойчиво и последовательно эксплицирует коммуникативную сторону языкового функционирования и употребления. В этих аспектах прагматике отводится как бы наддисциплинарная роль изучения «человеческого фактора» в языке»<sup>33</sup>.

Именно в этом значении – изучающий способ выражения субъективного в языке – мы и будем использовать термин «прагматический», а исследуя прагматические способы номинации, мы будем обращаться к «оценке человеком имеющегося в его руках орудия общения»<sup>34</sup>, от есть изучать способы проявления коннотации в значении единиц спонтанного речевого высказывания<sup>35</sup>.

В аспекте изучения прагматических способов номинации речевой интенции нами будут рассмотрены случаи появления в речи прагматических локализаторов речевой интенции говорящего (ср. «актуализаторы» у Ш. Балли, «шифтеры» у Р. Якобсона, «интерпретанты» у Ч.С. Пирса и Ч.У. Морриса), к числу которых мы относим паузационное членение речи на синтагмы, появление в составе синтагмы на правах составляющих последней различного рода лексико-прагматических локализаторов (союзов, частиц, междометий, грамматически десемантизированных слов, так называемых опорных, или ключевых, слов).

И.И. Мещанинов в своей книге «Члены предложения и части речи» описывал, по его словам, «общераспространенный синтаксический прием», имеющий «своим назначением уточнение синтаксических отношений между ведущими членами предложения и внутри их групп»<sup>36</sup>. Процесс этот исследователем был назван «локализация». Прямым проявлением приема локализации в живой разговорной речи И.И. Мещанинов считал интонацию, синтагму и ритмическую группу (ср. «indicators of illocutionary force»<sup>37</sup>, «иллокутивные показатели»<sup>38</sup>).

О явлении, сходном с понятием локализации как способом соотнесения говорящим знаков, которые он использует, с собственным «я», пишет Ю.С. Степанов, но использует при этом термин «локация»: «Локация есть ориентация говорящего в пространстве и времени посредством языковых средств»<sup>39</sup>. В этом отношении Е.В. Падучева изучает «языковые элементы, семантика которых предполагает, в канонической речевой ситуации, говорящего»<sup>40</sup>, и называет их эгоцентрическими.

Т.В. Булыгина выделяет особую метакатегорию – «единую суперкатегорию пространственно-временной локализации, включающую в свою сферу действия всю пропозицию [...]»<sup>41</sup>.

К числу элементов знаковой речевой ситуации, семантика которых предполагает говорящего, мы относим: 1) способы паузирования речи и вычленение синтагм (вслед за И.И. Мещаниновым); 2) различные лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего. **Локализатором** мы будем считать ту составляющую синтагмы, которая имеет определенную информативную, прежде всего прагматическую, значимость с точки зрения говорящего (в плане выражения его отношения к сказанному) и всего речевого дискурса (в плане организации коммуникативной перспективы последнего).

## Прагматическая функция паузационного членения речи на синтагмы

Планом выражения синтагмы может являться непредикативная, моно- или полипредикативная речевая конструкция, а планом содержания – коммуникативная интенция говорящего (в другой терминологии – коммуникативное намерение говорящего, или мотив), реализующая в речи иллокутивную силу высказывания (ср. соотношение «lansign» и «comsign»<sup>42</sup>), и собственно денотативный компонент, представляющий ситуацию действительности. Маркерами границ синтагмы служат паузы.

На семантическом уровне способом представления синтагм являются пропозициональные схемы, представляющие в семантическом разложении соединение двух компонентов, двух элементарных («атомарных» в терминологии Т.А. ван Дейка<sup>43</sup> пропозиций – диктума («повода») и модуса («темы», иллокутивной

<sup>32</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования... – С. 223.

<sup>33</sup> Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М., 1993. – С. 19–20.

<sup>34</sup> Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий... – С. 20.

<sup>35</sup> Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика. М., 1995. С. 67.

<sup>36</sup> Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. – М.; Л., 1945. С. 95; Ср.: Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955. С. 114; Капралова Л.К. Синтаксис смыслов // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. Т. I. М., 1995. С. 203–205.

<sup>37</sup> Clarke D.S. Principles of semiotic. L. & NY, 1987.

<sup>38</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования... С. 223.

<sup>39</sup> Степанов Ю.С. Номинация, семантика, семиология (Виды семантических определений в современной лексикологии) // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 354; Ср.: Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий... М., 1993. С. 20.

<sup>40</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования... С. 261.

<sup>41</sup> Булыгина Т.В., А.Д. Шмелев. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) М., 1997. С. 125.

<sup>42</sup> Clarke D.S. Principles of semiotic... P. 105, 122–124.

<sup>43</sup> Дейк Т.А., ван, В. Кич, Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 167.

силы<sup>44</sup>, пропозициональной установки или прагматической пресуппозиции<sup>45</sup>, а также «пропозиция» и «модальная рамка»<sup>46</sup>, модус, или иллокутивная сила, также может быть описана с помощью пропозиции; пропозиция может также считаться «естественным аргументом модальных операторов (таких как *возможно, необходимо*) и пропозициональных установок (таких как *знать, считать, бояться*)»<sup>47</sup>.

Каждая синтагма содержит соединение определенного рода пропозиций – событийной (суждение, событие, факт), логической (выражение отношений идентификации, характеристики, релятивных отношений), модусной (состояния говорящего; процессы, протекающие в психической, ментальной и эмоциональной сфере человека)<sup>48</sup>.

Семантическая запись пропозициональных значений производится на «языке парафраз», по словам А. Вежицкой, «ригористично кодифицированном, но не искусственном, а извлеченном из произвольного естественного языка»<sup>49</sup> (ср. «метод функциональных эквивалентностей», не требующий тождества семантических и стилистических значений<sup>50</sup>). Пропозиция синтагмы может быть элементарной (простой), описывающей только пропозицию-диктум или только пропозицию-модус (пропозицию модальной рамки), и составной пропозициональной схемой, описывающей собственно пропозицию-диктум и пропозицию модальной рамки. Подразделение пропозиций на элементарные и составные опирается на предостережение Ш. Балли стараться не смешивать собственную мысль говорящего с мыслью сообщенной, «если мыслящий субъект даже тождествен говорящему субъекту»<sup>51</sup>.

В процессе функционального замещения в отношении «речевой знак – его семантический коррелят», по мнению Ш. Балли, «та или иная часть логического высказывания растворяется в другой или исчезает из производимого высказывания»<sup>52</sup>. Таким образом, семантическим коррелятом каждой синтагмы является составная пропозиция – соединение пропозиции-темы и пропозиции-повода, другими словами, диктума и модуса<sup>53</sup>.

Синтагмы в спонтанной речи всегда находятся в коммуникативном фокусе речевой интенции говорящего, а выражаемые ими пропозиции имеют коммуникативный статус<sup>54</sup>.

Репрезентация коммуникативного статуса пропозиций, лежащих в основе синтагм, соответствует глубинному принципу речевого общения – принципу кооперации – и может быть представлена как способ метатекстового оформления<sup>55</sup> речевого дискурса с позиций конвенционального диалогового режима общения.

Структурная неполнота синтагм восстанавливается из конситуации – ситуативного и вербального контекста<sup>56</sup>. Восстановлен может быть не только обязательный компонент структурной схемы, но и весь «облик» исходной модели.

И.И. Мещанинов писал: «[...] синтагма в значительной степени характеризуется единством выдоха, дающим в результате паузу»<sup>57</sup>. Таким образом, паузирование, участвующее в сегментировании спонтанной речи на синтагмы, различает последние по принципу репрезентации ими самодостаточных, оформляемых с их помощью речевых интенций. Влияние коммуникативной интенции говорящего на организацию речевого дискурса свидетельствует о стремлении говорящего помочь собеседнику при восприятии и осмыслении высказываемого, а значит, прагматические способы сообщения об интенции суть семантически. Всю полноту речевого смысла той или иной предложения можно воспринять только лишь в синтезе осмысления собственно вербального и прагматического (конситуативного) «квантов» информации<sup>58</sup>, а само явление паузирования с целью репрезентации формально выраженных с помощью синтагм речевых интенций является первым и самым главным прагматическим способом речевой номинации и выражения коннотативного значения посредством двойного означивания семантики составляющих синтагмы (как номинанта речевой интенции и описание пропозиции).

Обратимся к примерам. После каждой синтагмы представлен ее полный лексико-грамматический вариант, описывающий на языке парафраз передаваемую синтагмой пропозицию (тип пропозиции указан в скобках); жирным шрифтом выделены речевые знаки, репрезентирующие модусный аспект высказывания и выполняющие функцию модальной рамки:

<sup>44</sup> Мы понимаем речевую интенцию, иллокутивную силу и модальность как частные проявления модуса (см.: Рябцева Н.К. Коммуникативный модус и метаречь // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М., 1988. С. 83; Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 59–67; Шмелева Т.В. Субъективные аспекты русского высказывания: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995. С. 11).

<sup>45</sup> См.: Балли Ш. Общая лингвистика... С. 46; Падучева Е.В. Семантические исследования... С. 227, 235; Поляк О.Е. Аргументативный текст: вербальное воплощение когнитивного процесса аргументации (на материале русского политического дискурса) // Русистика сегодня. 1996. № 3. С. 48; Рябцева Н.К. Коммуникативный модус и метаречь... С. 82–92.

<sup>46</sup> Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 70.

<sup>47</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования... С. 232.

<sup>48</sup> Колшанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 101.

<sup>49</sup> Вежицка А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 103.

<sup>50</sup> Балли Ш. Общая лингвистика... С. 49.

<sup>51</sup> Там же. С. 45.

<sup>52</sup> Там же. С. 49.

<sup>53</sup> Ср.: Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 71; Гуревич В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. 1998. № 1. С. 27.

<sup>54</sup> Clarke D.S. Principles of semiotic... P. 74–78.

<sup>55</sup> Рябцева Н.К. Коммуникативный модус и метаречь... С. 89.

<sup>56</sup> Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. С. 195.

<sup>57</sup> Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. М.; Л., 1945. С. 96.

<sup>58</sup> Ср.: Балли Ш. Общая лингвистика... С. 53.

*я с чистой совестью оставляю здесь* «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. извиняется: Г. выражает свою уверенность: Г. исключает из разговора некоторые темы» (модусная пропозиция);  
*все те* «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. называет: Г. характеризует предмет речи как реально существующее множество объектов с помощью квантора *все*» (событийная пропозиция существования);  
*носители памяти как принято называть* «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. называет: Г. идентифицирует предмет речи: *носители памяти*» (логическая пропозиция идентификации);  
*в которых так или иначе присутствует необходимость механических* «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. называет: Г. описывает свойство предмета речи» (событийная пропозиция существования);  
*перемещений* «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. называет: Г. идентифицирует свойство предмета речи» (логическая пропозиция идентификации);  
*потому что* «Г. предупреждает: Г. называет: Г. сообщает: Г. описывает каузативные отношения между «порциями» речевой информации предшествующей и последующей синтагм» (релятивная логическая пропозиция);  
*там то есть механика там есть стоп* «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. называет: Г. описывает существование свойства предмета речи» (событийная пропозиция существования) (интервью с А. Гиглагым в программе «Очевидное – невероятное» 31 мая 1997 года).

Далее мы обратимся к рассмотрению сущности других явлений, представляющих в речи прагматическую информацию о воле говорящего в отношении сообщаемого и определяемых нами как лексико-прагматические локализаторы, и их типов.

## Лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего

Предваряя рассмотрение еще одного прагматического способа номинации, обратимся к книге Н.Д. Арутюновой «Предложение и его смысл». Автор пишет: «В синтагматической цепочке синтаксическая центральность и семантическая весомость обратно пропорциональны: наиболее синтаксически периферийный элемент оказывается наиболее семантически важным»<sup>59</sup> (ср. необходимость сочетания в знаковой структуре суждения характеризующего знака с другим типом знака, выполняющего функцию указательную, номинативную или квантитативную<sup>60</sup>).

По нашим наблюдениям, в синтагме обязательно присутствуют часто грамматически десемантизированные, но очень важные с точки зрения прагматики речи лексические элементы, которые мы определяем как лексико-прагматические локализаторы (знаки-сигналы) особой речевой интенции говорящего организовать синтаксическую и логическую связность сообщения на основе коммуникативно-диалоговой природы последнего, а также его метатекстовую упорядоченность, ориентированную на собеседника. Таким образом, значение-смысл каждой синтагмы складывается из следующих компонентов:

- коммуникативный (коммуникативная задача и намерение);
- лексический (лексические значения составляющих синтагмы);
- грамматический и логико-семантический (внешнесинтаксическая организация и семантика грамматических отношений и логических взаимосвязей между составляющими синтагмы) (ср. с тремя уровнями составляющих синтаксической модели на семантической основе<sup>61</sup>).

В число локализаторов, в частности, могут входить:

- десемантизированные элементы и частицы;
- личные местоимения.

В составе определяемых нами как грамматически десемантизированные элементы явлений обнаруживаются потерявшие изначально грамматико-морфологическое значение частицы и междометия, которые имеют ярко выраженную коммуникативно-прагматическую природу, также изначально знаковую.

Механизмы функционирования локализаторов раскрываются при семиотическом анализе ситуации речи. Можно сказать, что данные синтагменные элементы прерывают плавное течение речи, чтобы внести метатекстовый компонент, репрезентирующий коммуникативное решение говорящего добавить что-либо к уже сказанному с целью пояснения или обобщения мысли.

Например, десемантизированный элемент «ну» базирует сделанное говорящим утверждение и предлагает выбрать один из вариантов – членов возможного ряда иллюстраций к сказанному, давая тем самым возможность слушающему самому восстановить полный ассоциативно-вербальный ряд, активизировать память с целью достижения лучшего понимания и дать собеседнику почувствовать себя полноправным участником – соавтором диалога:

<sup>59</sup> Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976. С. 375.

<sup>60</sup> Чертов Л.Ф. Знаковость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи. СПб., 1993. С. 75.

<sup>61</sup> Мустайоки А. Возможна ли синтаксическая модель на семантической основе // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. М., 1995. С. 364.



1) *а приносить деньги могут, скажем, компакт-диски / записи на кассетах / или какие-то другие виды / ну то есть коммерческого / использования [...] (А. Рыбников);*

2) *мы реализовали за полтора года где-то порядка восьмисти восьмисот пиццерий / ну какие-то разорились какие-то выжили [...]. (В. Довгань).*

Десемантизированные элементы «это» и «они» выполняют в речи функцию, сходную функции личных местоимений в разговорной речи: и «это», и личные местоимения в СПР дублируют предмет речи, упорядочивая внимание говорящего и внимание его собеседника; их роль в речи можно кратко определить как местоименный компонент, стоящий после «именительного темы».

В научной литературе традиционными средствами ориентировки на говорящего считаются личные и указательные местоимения<sup>62</sup>. Обратимся к примерам:

1) *нам нужно выжить / поэтому / это не пиры во время чумы [...]. (С. Соловьев);*

2) *у нас разные профессии / и это иногда спасает просто / это арфа [...]. (В. Шиловский);*

3) *когда была «Звезда и смерть Хоакина Мурьеты» / это был единственный театр в Москве [...]. (А. Рыбников);*

4) *вот эти вот топорные изображения / они действительно вокруг [...]. (С. Соловьев);*

5) *сейчас вот наши киномеханики изобрели странный такой номер / они экономят электричество [...]. (С. Соловьев).*

Как «специальный сигнал – свидетельство сознательного нарушения – по необходимости, а не по незнанию» понимает Т.В. Шмелева описываемое ею явление служебных слов в качестве средств авторской «инструментовки» предложения.

Наше понимание прагматических локализаторов речевой интенции говорящего коррелятивно пониманию служебных слов в концепции Т.В. Шмелевой. По ее мнению, «они служат выражению оценочного отношения говорящего к используемым им языковым средствам»<sup>63</sup>, что, как нам кажется, является свидетельством их прагматической значимости в речи. Т.В. Шмелева пишет: «С их помощью автор как бы извиняется за нарушение правила речевого поведения и тем самым исключает осуждение его»<sup>64</sup>.

То, что мы привыкли называть «служебными словами», во французской традиции называют «дискурсивными словами» (*mots du discours*) (ср. «фunktивы»<sup>65</sup>). Служебные слова как разновидность слов дискурсивных соплагаются в функциональном отношении с явлением лексико-прагматических локализаторов. В каждом из случаев «по сути дела, имеются в виду единицы, которые, с одной стороны, обеспечивают связность текста и, с другой стороны, самым непосредственным образом отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, позицию говорящего: то, как говорящий интерпретирует факты, о которых он сообщает слушающему, как он оценивает их с точки зрения степени важности, правдоподобности, вероятности и т.п.»<sup>66</sup>.

## **Семантические механизмы лексико-прагматической локализации речевой интенции говорящего. Опорные слова**

Опорные слова, или, в другой терминологии, ключевые слова как лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего являются знаковыми сущностями, которые представляют говорящему возможность выразить/обозначить свое отношение к произносимому с целью «подсказать», сигнализировать слушающему об актуализации новой коммуникативной интенции, а значит, о смене интенций как смысловой границе высказываний.

Прагматический компонент значения, реализующийся опорными словами, является коннотативным по своему характеру. Прагматический смысл синтагмы заключается в том, чтобы выразить особую, экспрессивно-оценочную мысль говорящего, адресованную слушающему и имеющую своим объектом произносимое.

Мысль, являясь основой суждения, представлена в речи синтагмой как минимальной коммуникативной единицей спонтанной публичной речи и вступает в определенные отношения с содержанием высказывания-синтагмы<sup>67</sup>. По мнению Г. Фреге, «содержание предложения нередко оказывается шире, чем выраженная в нем мысль»<sup>68</sup>. Но именно мысль, «наложенная» на форму, является основой смысла речевой конструкции. В нашем случае мысль выступает в виде коммуникативной интенции говорящего, является пропозициональной установкой его высказывания, а содержание-смысл всего высказывания формируется из суммы значений его элементов (составляющих): мысли-интенции и мысли-содержания. По словам А.Е. Кибрика, «мысль про-

<sup>62</sup> Падучева Е.В. Семантические исследования... С. 258–284; Гуревич В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. 1998. № 1. С. 27; Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М., 1993. Глава 2.

<sup>63</sup> Шмелева Т.В. «Так сказать» и «как говорится» // Служебные слова. Новосибирск, 1987. С. 126.

<sup>64</sup> Там же. С. 126–127.

<sup>65</sup> Колосова Т.А., Черемисина Т.А. Некоторые закономерности пополнения фонда скреп // Служебные слова. Новосибирск, 1987. С. 11–25.

<sup>66</sup> Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В., Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993. С. 7.

<sup>67</sup> Балли Ш. Общая лингвистика... С. 43.

<sup>68</sup> Фреге Г. Мысль: логическое исследование // Философия, логика, язык / общ. ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. М., 1987. С. 27.

тивопоставлена смыслу как интеллектуальный стимул, стартер динамического, развивающегося во времени акта (совершаемого в сознании участников коммуникации) – окончательному результату, продукту этого акта (запечатлеваемому в памяти участников коммуникации)»<sup>69</sup>.

Способы обозначения речевой интенции являются одновременно способами номинации последней, поскольку говорящий может сообщить адресату речи о своей интенции только в том случае, если предупредительно назначит некий речевой знак для обозначения/называния интенции. «Говорящие творят акт ономазиологии, номинации в каждом акте речи, так как они должны обозначить, наименовать предмет, действие, качество, представленные в данном отрезке ситуации, – пишет В.Г. Гак. – Эти акты номинации эфемерны, номинации исчезают с окончанием высказывания [...]»<sup>70</sup>. Ср.:

*а приносить деньги могут скажем компакт-диски* / мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. сообщает», мысль-содержание: «Г. характеризует предмет речи как прибыльное предприятие: *приносить деньги могут*»; мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. извиняется: Г. просит», мысль-содержание: «Г. предлагает адресату речи совместно совершить акт номинации, от есть на равных правах участвовать в процессе порождения высказывания: *скажем*»; мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. называет», мысль-содержание: «Г. на основании предварительной договоренности с адресатом совершает акт номинации, от есть идентифицирует предмет речи: *компакт-диски*»;

*записи на кассетах* / мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. называет: Г. просит», мысль-содержание: «Г. предлагает адресату речи на выбор несколько вариантов номинации и идентифицирует предмет речи: *записи на кассетах*»;

*или какие-то другие виды* / мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. извиняется», мысль-содержание: «Г. добавляет к сказанному: Г. предлагает адресату речи стать полноправным участником акта номинации и предупреждает о необходимости сделать выбор варианта номинации: *или какие-то другие виды*»;

*ну то есть коммерческого* / мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. извиняется», мысль-содержание: «Г. предлагает адресату речи на выбор собственный вариант номинации: *ну то есть*», мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. называет», мысль-содержание: «Г. характеризует собственный вариант номинации: *коммерческого*»;

*использования* / мысль-интенция: «Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. извиняется: Г. называет», мысль-содержание: «Г. идентифицирует собственный вариант номинации: *использования*» (А. Рыбников).

Принцип производности значения высказывания соответствует принципу композициональности, так называемому принципу Фреге, сущность которого заключается в том, что, по словам И.М. Богуславского, «значение выражения является функцией значений его частей и способа их синтаксического соединения»<sup>71</sup>. И.М. Богуславский так определяет задачу, стоящую перед исследователем: «для каждого смыслового компонента предложения лингвист должен уметь определять, чем именно он внесен в предложение, какой элемент за него отвечает»<sup>72</sup>.

Далее мы коснемся вопросов генезиса явления опорных слов: в связи с чем они вошли в научный оборот, какова их природа, каковы механизмы их функционирования.

Впервые о «смысловых опорных пунктах» в речевой информации стали говорить психолингвисты в связи с исследованием общефункциональных механизмов речевой деятельности. И.А. Зимняя определяет этап выделения смысловых опорных пунктов речевой информации как непосредственно следующий за начальным этапом (расчленение материала на части, посредством его «смысловой группировки»). «Осмысление, – по мнению И.А. Зимней, – это процесс установления (в продукции) или воссоздания (в рецепции) смысловых связей в высказывании»<sup>73</sup>.

Явление опорных слов непосредственно связано в процессе осмысления речи с явлением эквивалентной замены услышанного, так как «воспринимаемые на слух или зрительно слова и словосочетания заменяются простым сигналом или наглядным образом, которые позволяют удерживать часть текста»<sup>74</sup>.

По замечанию другого исследователя, «отобранный простой сигнал или наглядный образ позволяет удерживать часть текста. Вследствие этого весь текст сокращается и фиксируется, как по вехам, в этих простых сигналах. Следуя по этим фиксированным сигналам, можно заново восстановить текст. Однако восстановление происходит не в тех полных словах [...], а словами-эквивалентами, от есть сохраняющими общий смысл куска текста. Иначе говоря, необходимо произвести перефразировку или эквивалентную замену одних слов текста другими. В этом и состоит процесс понимания текста»<sup>75</sup>.

<sup>69</sup> Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфическое в языке). М., 1992. С. 23.

<sup>70</sup> Гак В.Г. Проблемы ономазиологии // Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998. С. 203.

<sup>71</sup> Богуславский И.М. Сфера действия лексических единиц. М., 1996. С. 9.

<sup>72</sup> Там же. С. 11.

<sup>73</sup> Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. С. 83.

<sup>74</sup> Там же ; ср.: Потенция А.А. Основы поэтики // Хрестоматия по истории русского языкознания. М., 1973. С. 237.

<sup>75</sup> Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958. С. 364 ; Ср.: Смулаковская Р.И. Текст-вые функции семантически сближенных слов // Аспекты и приемы анализа текста художественного произведения. Л., 1983. С. 119.

Н.В. Черемисина в связи с этим говорит о способах выражения смыслового ритма и, в частности, как об одном из таких способов – о «выделенности-обозначенности в составе любой композиционной единицы информационной вершины, каждая из которых воспринимается как сильная позиция на фоне информативно слабых элементов, значимых лишь для реализации грамматической завершенности конструкции»<sup>76</sup>.

Одной из функций опорных слов – «слов-эквивалентов», «наглядных образов», «сигналов», «информационных вершин» – является функция представления парафраза, или эквивалентной замены, значения синтагмы при осмыслении содержащейся в синтагме речевой информации. Опорные слова являются основой для того самого языка парафраза, о котором пишет А. Вежицка<sup>77</sup>. Таким образом, эта функция по сути своей функция прагматическая, способствующая экспликации субъективно-модального характера интенции говорящего помочь слушающему правильно интерпретировать данное речевое сообщение<sup>78</sup>.

Следующей функцией опорных слов является функция связи: опорные слова помогают связать смысловые блоки в единое смысловое целое. Ср.:

*а приносить деньги могут скажем* (Г. извиняется и предлагает номинации на выбор) *компакт-диски / записи на кассетах / или какие-то другие виды / ну то есть* (Г. извиняется и предлагает собственный вариант выбора номинации) *коммерческого / использования* [...] (А. Рыбников).

Обе функции опорных слов в речи обусловлены условиями их появления в речи в результате паузационного сегментирования речи на синтагмы. По определению Н.Д. Светозаровой, паузы служат в речи «средством выражения характера связи между частями высказывания» и «средством смыслового и эмоционального выделения слова или синтагмы»<sup>79</sup>, содержащих то или иное опорное слово.

Синтагма как минимальный формальный представитель коммуникативно-речевой ситуации выступает по отношению к опорным словам тем фоном, который актуализует их прагматическую функцию<sup>80</sup>: «Взаимоотношение языковых средств и факторов, связанных с условиями коммуникации, имеет актуализирующий характер, в результате которого средства языковой структуры приобретают определенную коммуникативную направленность»<sup>81</sup> (см. о номинативной функции интонационного контура и порядка слов<sup>82</sup>).

«Функции высказывания, – пишет Л.А. Киселева, – в нашей системе языковых функций соответствует единство мыслительной и коммуникативной функций (единство функции осуществления, оформления – выражения мысли, чувства, воли и функция общения, обмена мыслями, получившими языковое воплощение)»<sup>83</sup>.

Как мы видим, опорные слова, являясь частью синтагм, вместе с синтагмами выполняют номинативно-прагматическую функцию экспликации речевой интенции говорящего. «Номинативная функция не может быть отделена от коммуникации, поскольку, во-первых, содержание языковых единиц реализуется только в процессе вербального общения, а во-вторых, коммуникация есть первое и единственное предназначение языка как средства объективации мышления»<sup>84</sup>.

Итак, опорные слова принадлежат к средствам номинации (понимаемой нами как номинация речевая – косвенная и опосредованная<sup>85</sup>). По утверждению Л.С. Ковтун, «к средствам номинации относятся не только лексические единицы, но любые не подвергшиеся десемантизации элементы языковой системы, служащие для обозначения объектов, связей, качеств, отношений»<sup>86</sup>.

Способность опорных слов служить основой для трансформации (эквивалентной замены) смыслового концепта с целью осмысления речевой информации сообщения в целом, а также способность опорных слов выполнять номинативную функцию в коммуникации демонстрируют их знаковую природу<sup>87</sup>.

Способность опорных слов выполнять знаково-коммуникативную функцию в речевом общении и выступать в качестве номинанта речевой интенции говорящего может быть объяснена, во-первых, с позиции теории лексического поля, а во-вторых, с позиции теории валентностей.

Обратимся к последовательному рассмотрению каждой из позиций.

Механизмы функционирования лексико-семантического поля в России исследованы В.В. Богдановым. «Построение лексического поля, – пишет ученый, – сводится к выбору семантической зоны, обозначаемой обычно словом с достаточно широким лексическим значением, и к последующему заполнению этой зоны кон-

<sup>76</sup> Черемисина Н.В. О трех закономерных тенденциях в динамике языка и в композиции текста // Композиционное членение и языковые особенности художественного произведения. Русский язык. М., 1983. С. 21.

<sup>77</sup> Вежицка А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 103.

<sup>78</sup> Скорикова Т.П. Интонационное членение устной научной речи как текстообразующий фактор // Современная русская устная научная речь. Красноярск, 1985. Т. I. С. 227.

<sup>79</sup> Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. С. 369; Ср.: Скорикова Т.П. Интонационное членение устной научной речи... С. 219, 244.

<sup>80</sup> Общение. Текст. Высказывание. М., 1989. С. 175.

<sup>81</sup> Барнет В. Проблемы изучения жанров устной научной речи // Современная русская устная научная речь. Красноярск, 1985. Т. I. С. 85.

<sup>82</sup> Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 237; Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. С. 133.

<sup>83</sup> Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. С. 140.

<sup>84</sup> Колшанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 144.

<sup>85</sup> Степанов В.Н. Прагматика спонтанной телевизионной речи: моногр. В. Н. Степанов. Ярославль: МУБиНТ, 2008. С. 155156.

<sup>86</sup> Ковтун Л.С. К типологии лингвистических наименований // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 237.

<sup>87</sup> Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций... – С. 232, 235.

кретной лексикой с более специфичными значениями. Слово с широким лексическим значением, которое намечает смысловую зону и на основе которого формируется лексическое поле, обычно называют доминантой, или идентификатором»<sup>88</sup>. Нас интересует прежде всего сам принцип функционирования семантического поля: делегирование элементов потенциально широкой семантики слова-доминанты семантике слов-заместителей с целью относительной репрезентации, замещения, семантики первого, его эквивалентной замены, в условиях конкретного речевого произведения. По утверждению В.М. Павлова, языковой знак должен восприниматься как «элемент языковой психофизиологической системы, непосредственно вовлекаемый в речевой акт и подверженный изменениям в ходе собственного превращения из «вещи» в «процесс»<sup>89</sup>.

Процесс актуализации того или иного коммуникативно релевантного в данной конституции компонента значения языковой единицы детально описан И.А. Стерниным. По мнению ученого, «коммуникативное исследование слова осуществляется на уровне семемы, то есть отдельного значения слова, что требует описания семантики слова через понятие «компонент значения»<sup>90</sup>.

И.А. Стернин пишет: «[...] значение, реализуемое в коммуникативном акте, несводимо к небольшому числу ядерных сем, выполняющих дифференциальные функции в структуре языка. Оно включает обширную периферию, образуемую семантическими компонентами, которые не выполняют дифференциальных функций в системе лексических оппозиций, хотя оказываются чрезвычайно важными для коммуникации и часто актуализируются в речи. Наличие в лексическом значении периферийных компонентов – следствие полевого характера лексического значения»<sup>91</sup>.

В речи значение слова всегда репрезентирует актуальный смысл как совокупность «коммуникативно релевантных в данном акте речи семантических компонентов». Актуальный смысл слова как одна из возможных актуализаций значения последнего выявляется только в конкретном коммуникативном акте в соответствии с конкретной коммуникативной задачей последнего (его речевой интенцией)<sup>92</sup>.

Полевой характер лексического значения слова, являясь по сути своей грамматическим явлением, имеет коммуникативно-прагматическую значимость. «Подобный «синкретизм», сращение семантической основы слова с его прагматической функцией, объединение их в рамках прямого, основного значения лексических единиц – крайне интересная особенность лексической системы современного русского языка»<sup>93</sup>. В.В. Гуревич в исследовании о «субъективном» компоненте языковой семантики делает еще более смелое утверждение об обязательном присутствии «субъективного» компонента семантики как в морфологических, так и в синтаксических категориях. «[...] Указание на конкретный речевой акт (и на говорящего), – пишет В.В. Гуревич, – является постоянным компонентом семантики как в морфологических, так и в синтаксических категориях. [...] Грамматические значения, несмотря на присущий им обобщенный характер, оказываются представляющими прежде всего субъективный элемент семантики (связанный с самим говорящим и его речевой деятельностью) и [...], являясь принадлежностью системы языка (в противопоставлении речи), грамматика на самом деле оказывается по своей сути чем-то постоянно указывающим на речевой акт [...]»<sup>94</sup>.

С опорой на приведенное выше утверждение об изначальной и естественной «коммуникативности» грамматики легко представить себе процесс порождения речевого высказывания, актуализирующего те или иные компоненты значения слова, в первую очередь опорного слова. Правда, «всякая актуализация значения представляет собой коммуникативное варьирование значения, семантическое варьирование значения по составу компонентов»<sup>95</sup>.

Вот как представляет себе процесс порождения текста Н.С. Болотнова: «При порождении текста автор ориентируется на узуальные коммуникативные свойства лексических единиц. Их можно определить как закрепленную в сознании носителей языка (благодаря ассоциативности мышления и имеющейся в обществе традиции употребления) потенциальную способность слов косвенно соотноситься с определенными ситуациями общения. В тексте в соответствии с коммуникативной установкой автора происходит целенаправленная реализация коммуникативных свойств слова, ориентированная на конкретную ситуацию общения. Благодаря коммуникативным свойствам лексических единиц в сознании автора и адресата рождаются соответствующие (не идентичные из-за разных информационных тезаурусов) микросмыслы, значимые для последующего синтеза в процессе смыслового восприятия текста и его понимания»<sup>96</sup>.

<sup>88</sup> Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977. С. 15.

<sup>89</sup> Павлов В.М. Полевой подход к структуре языка // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. М., 1995. С. 399.

<sup>90</sup> Стернин И.А. Коммуникативная концепция семантики слова // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Екатеринбург, 1997. С. 82.

<sup>91</sup> Стернин И.А. Коммуникативная концепция... С. 82–83.

<sup>92</sup> Там же. С. 84.

<sup>93</sup> Эпштейн М.Н. Идеология и язык (Построение модели и осмысление дискурса) // Во-просы языкознания. 1991. № 6. С. 21.

<sup>94</sup> Гуревич В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. 1998. № 1. С. 30.

<sup>95</sup> Стернин И.А. Коммуникативная концепция семантики слова... С. 85.

<sup>96</sup> Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск, 1992. С. 112.

Точка зрения на коммуникативно-прагматический компонент семантики языковой единицы как обязательный перекликается с гипотезой Ю.Н. Караулова о «лексикализации» грамматики в ассоциативно-вербальной сети: «грамматика, которая находится в распоряжении стихийного носителя языка, вся сплошь лексикализована, привязана к отдельным лексемам, как бы распределена между ними и целиком разлита, «размазана» по ассоциативно-вербальной сети. Последняя есть признанный способ субъективного, интериоризованного существования лексики [...]»<sup>97</sup>.

О языковой памяти, представляющей собой сетку ассоциативных ходов, на основе которой «говорящий субъект создает и интерпретирует высказывания»<sup>98</sup>, – пишет Б.М. Гаспаров<sup>99</sup>.

В этом отношении синтагма представляет собой коммуникативную единицу спонтанной публичной речи и является самодостаточной в коммуникативном отношении – «это и «единица», мыслимая во всей своей непосредственной целостности, но в то же время и – сам себе – «контекст», излучающий из себя целое поле тематических, сюжетных, жанровых, ситуационных подразумеваний, аллюзий и ассоциаций». Более того, синтагма создает вокруг себя «коммуникативное пространство, в котором нам предстоит действовать»<sup>100</sup> и имеет в своем составе определенного рода информативно-смысловую вершину, эксплицирующую коммуникативно-прагматическую значимость синтагмы. Эти информативно-смысловые вершины и называются опорными, или ключевыми (для понимания смысла сообщения), словами.

Понятие лексико-семантического поля и коммуникативного компонента семантики языковой единицы коррелирует с понятием вершинного элемента компонентной коммуникативной структуры семантической сущности речевого знака, что сближает теорию лексико-семантического поля с теорией валентности языковых единиц.

По словам И.М. Богуславского, «основным способом объединения значений слов в более крупные смысловые фрагменты является заполнение валентностей». «В основе валентности [...] – пишет И.М. Богуславский, – лежит семантический анализ ситуации, с которой соотносится данное слово»<sup>101</sup>.

Таким образом, нам предстоит ближе познакомиться с явлением валентности опорных слов, исходя из их роли в семантической структуре ситуации, то есть в семантической структуре пропозиции, репрезентирующей данную коммуникативно-речевую ситуацию.

Для более точного описания явления валентности И.М. Богуславским было разработано понятие сферы (или области) действия валентного слова. Валентное слово входит на правах определенного члена в состав семантической формулы ситуации (пропозиции). По словам И.М. Богуславского, «у каждого квантора, оператора или связки есть своя сфера действия, то есть фрагмент формулы, на который распространяется воздействие данного квантора, оператора или связки»<sup>102</sup>.

Актуализированная в конкретном коммуникативном акте речи сема опорного слова участвует в создании формулы-пропозиции данного коммуникативно-речевого акта, имеет, по мнению И.М. Богуславского, определенную сферу действия и может принимать функцию квантора, оператора или связки. Квантор, оператор, связка в логике являются функциональными типами операторов – среди прочих можно назвать пропозициональные связки (импликация, конъюнкция, дизъюнкция, отрицание), кванторы (общности, существования), простые операторы (абстракции, дескрипции)<sup>103</sup>.

В.В. Богданов определяет любой оператор как «знак операции над операндом, будь то пропозициональная форма или предикатное выражение, а операция в логике обычно рассматривается как предикат. Это, собственно, и дает основание трактовать все логические операторы как предикатные знаки»<sup>104</sup>. Таким образом, опорное слово, содержащее коммуникативно актуальную сему, выступает в данном контексте как *предикатный знак*, не просто входящий в пропозицию на правах составного элемента, но непосредственно организующий данную пропозицию. Пропозиция в данном соотношении является *операндом*, от есть сущностью, над которой производится определенная операция, выражаемая предикатным знаком.

В.В. Богданов предлагает собственное видение иерархии предикатов и их классификации и выделяет предикатные знаки, включенные и включающие, явные и скрытые. Вслед за В.В. Богдановым, «предикатный знак, являющийся аргументом вышестоящего в иерархии предиката, мы будем называть в дальнейшем вклю-

<sup>97</sup> Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М., 1993. С. 6–7; Ср.: Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. Кн. 1. М., 1994. С. 206; Кубрякова Е.А. Лексикализация грамматики: пути и последствия // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 16–24.

<sup>98</sup> Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. С. 104, 112.

<sup>99</sup> Ср.: Балли Ш. Общая лингвистика... С. 43; Долинский В.А. Языковое моделирование и внеязыковые смыслы // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. Т. 1. М., 1995. С. 159–161.

<sup>100</sup> Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. С. 133, 135.

<sup>101</sup> Богуславский И.М. Сфера действия... С. 12, 13.

<sup>102</sup> Там же. С. 15.

<sup>103</sup> Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975. С. 406.

<sup>104</sup> Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977. С. 85; Ср.: Баранов А.Н., Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993. С. 10

ченным предикатом. Предикатный знак, который имеет в качестве аргумента нижестоящий в иерархии другой предикатный знак, будем называть включающим предикатом»<sup>105</sup>.

«Нередко на синтаксическом уровне, – пишет В.В. Богданов, – сохраняются только аргументы некоторого предикатного выражения, тогда как сам предикат не представлен. В таком случае целесообразно говорить о скрытом предикате. Разумеется, в семантической сфере предикат всегда присутствует, но он может опускаться при трансформации СемС (семантическая структура – В.С.) в СинС (синтаксическая структура. – В.С.)»<sup>106</sup> (ср. определение неполного, с точки зрения незавершенности «хотя бы одного структурно обязательного компонента» глубинной структуры, высказывания<sup>107</sup>).

В числе частей речи, способных с точки зрения семантических отношений становиться предикатными знаками, мы отмечаем:

1) качественные и относительные прилагательные, ср. ('Г. предлагает вариант номинации предмета речи на выбор и совершает акт номинации предмета речи посредством характеристики):

*это / наши / фундаментальные / ценности / которые в стране / есть /* (Г. Явлинский);

*и смотрю на Трубной площади какая-то стоит стела / красивая просто стела / ампириная / как бы сам по себе абрис вот нормального / породистого / хорошего / классического русского Ампира /* (С. Соловьев);

*то, что она не нужна как стайлос / как / стило / древнегреческое /* (А. Гиглагий);

2) приаждективные и приглагольные наречия-сирконстанты и различного рода предложные и косвенно-падежные формы, ср. ('Г. предупреждает: Г. предлагает: Г. сообщает: Г. называет: Г. совершает акт номинации речевой интенции посредством характеристики события по тому или иному признаку):

*я сейчас я / буду / сейчас /* (по временному признаку – в значении 'сильное нетерпение') (Т. Доронина);

*целая тетрадь / с переписанными стихами / именно / Сергея Александровича Есенина /* (по признаку меры и степени важности – в значении 'особое отношение') (Т. Доронина);

*это все равно остается для меня главным / навсегда / и ничего более прекрасного я не видела /* (по признаку образа действия, меры и степени) (Т. Доронина);

*и там я занималась именно и художественным чтением / и пением / и иностранным языком / и в растению / ботаникой /* (по признаку объекта действия) (Т. Доронина);

*когда нам / пришли / в Театр Ленинского комсомола /* (по признаку объекта действия и по признаку места) (Т. Доронина);

*в каком они ужасе и / в каком отчаянии /* (по признаку образа действия, меры и степени) (Т. Доронина);

3) предлоги, ср. ('Г. предупреждает: Г. извиняется: Г. сообщает: Г. указывает на характер речевой информации в последующей синтагме):

*ой / была гениальная радиостудия / на центральном телеграфе мы жили там с 9 утра / до / до начала репетиции /* ('Г. указывает на временную границу события') (В. Шиловский);

*то есть вы можете / говорить / и наверное / с-с / такэскэээ с компьютерами XXI века мы будем больше разговаривать чем нажимать на кнопки /* ('Г. указывает на объект действия') (А. Гиглагий);

*более того / та дуга которая складывается / в-в / отношении /* ('Г. указывает на характер действия') (А. Гиглагий);

*и / в-в / были / дома пионеров /* ('Г. изменяет речевую тактику: вместо сообщения о месте действия – в домах пионеров – считает нужным сначала оговорить факт существования этих домов пионеров – были дома пионеров – для тех адресатов речи, которые, возможно, ничего не слышали об этой реалии прошлой эпохи') (Т. Доронина);

*ну куда спешить / от / вот этого /* ('Г. указывает на место – отправной пункт') (Э. Радзинский).

К числу операторов (знаков операции над операндом – представлением, или диктумом<sup>108</sup>) И.Б. Шатуновский и И.М. Богуславский относят и связки, «в значении которых основным или, по крайней мере, верхним компонентом является «связка», или, другими словами, компонент «быть/иметь» [...] к связочным словам, помимо чистых связок (есть, является, имеет и т.д.), относятся слова со значением тождества (тождествен, одинаков, равен и т.д.), обладания, местонахождения, каузации, возможности и необходимости и многие другие»<sup>109</sup>.

Связки служат описанию внутреннего мира человека, его субъективной воли и имеют модальное значение<sup>110</sup>.

<sup>105</sup> Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения... С. 77; Ср.: Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. М., 1997. С. 125; Гуревич В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. 1998. № 1. С. 33.

<sup>106</sup> Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения... С. 105.

<sup>107</sup> Гордиевская М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской разговорной речи : автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1996. С. 7.

<sup>108</sup> Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955. С. 44.

<sup>109</sup> Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереперентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). М., 1996. С. 5; Богуславский И.М. Сфера действия... М., 1996. С. 15; Кондаков Н.И. Логический... С. 406.

<sup>110</sup> См.: Балли Ш. Общая лингвистика... С. 47, 114; Шатуновский И.Б. Семантика предложения... С. 5.

Связка также входит в корпус лексико-прагматических локализаторов субъективной воли говорящего, так как «значение, которое заполняет валентность лексемы, может быть выражено не только посредством отдельных слов, но и – в общем случае – посредством любой значимой единицы, включая единицы морфологической, синтаксической, коммуникативной и референциальной природы»<sup>111</sup>.

Последнее утверждение исследователя вступает в видимое противоречие с утверждением Л.С. Ковтун о том, что «к средствам номинации относятся не только лексические единицы, но любые не подвергшиеся десемантизации элементы языковой системы, служащие для обозначения объектов, связей, качеств, отношений»<sup>112</sup>. Но данное противоречие мнимое, потому что значимость у связочных слов имеется, но она иного рода, нежели грамматическая, – коммуникативная, прагматическая. «Учет прагматических факторов особенно важен при исследовании слов, базирующихся на связке, – пишет И.Б. Шатуновский. – Значение этих слов, в силу их (относительной) «неполнозначности», семантической опустошенности, особенно чувствительно к влиянию ситуации и контекста и поэтому варьируется в широком диапазоне в соответствии с изменением ситуации употребления и коммуникативной задачи»<sup>113</sup>.

«Связочные слова» в функции опорных слов принимают значимость (валентность) последних только на правах составляющей синтагмы как функционального эквивалента высказывания, мысли говорящего. Значение связочных слов «синтаксично» и содержит в свернутом виде информацию о синтаксическом, коммуникативном и семантическом устройстве синтагмы<sup>114</sup>.

Таким образом, в компонентном составе семантики опорных слов априорно содержится сема-компонент «связка»: «быть / иметь».

Процесс актуализации коммуникативных компонентов семантики опорных слов обусловлен действием механизмов памяти. По словам И.Б. Шатуновского, «контекстная мотивация поддерживает память»<sup>115</sup>, а память «достраивает» отсутствующие на поверхностно-синтаксическом уровне компоненты семантической структуры на основе ассоциаций, имеющих в сознании каждого носителя языка. По мнению Ш. Балли, «эти ассоциации позволяют вскрыть функциональные эквивалентности, которые лежат в основе всякой языковой системы»<sup>116</sup>.

Мы можем заключить наш экскурс в теорию лексико-семантического поля и теорию валентности (сферы действия) речевой единицы определением опорного слова как лексико-прагматического локализатора речевой воли говорящего в отношении того или иного аспекта интерпретации произносимого: опорное слово эксплицирует для слушающего речевую интенцию говорящего назначить данное опорное слово в качестве конкретного номинанта последней с целью предупредить слушающего о своем намерении помочь ему правильно понять произносимое; опорное слово в качестве актуального коммуникативного компонента значения входит в состав семантической структуры пропозиции и играет роль предиката, что позволяет трактовать опорное слово как предикатный знак<sup>117</sup> и синтактико-коммуникативное ядро, содержащее в свернутом виде информацию о синтаксическом, коммуникативном и семантическом устройстве синтагмы как коммуникативной единицы<sup>118</sup>.

Опорное слово как предикатный знак представляет собой «свернутое», транспонированное предложение как свой функциональный эквивалент<sup>119</sup>, что сближает опорное слово во всех его видах с номинализацией и объясняет сохраняющиеся при всей просодической обособленности синтагм их грамматические связи с другими синтагмами.

Предложение как семантический коррелят коммуникативной интенции говорящего может быть «свернуто» (транспонировано) в именную группу (номинализацию) «с тем чтобы затем быть помещено в позицию термина в другом предложении»<sup>120</sup>, поэтому синтагма, имея сложно иерархизированную семантическую структуру лексических, грамматических и коммуникативно-прагматических значений в условиях конкретного акта речи, сохраняет синтаксическую связь с другими синтагмами в составе более крупного синтаксического единства.

Рассмотрим примеры:

*но при этом мы еще и принесем / новый налоговый кодекс /* ('Г. предупреждает: Г. называет предмет речи, на который указывалось в предшествующей синтагме') *которым можно долго-долго всех морочить /* ('Г. указывает на уже названный предмет речи и описывает связанное с ним событие') (Г. Явлинский);  
*правительство ищет решение вопроса /* ('Г. называет событие – предмет речи')  
*ф-ф фискальной сфере /* ('Г. характеризует уже названное событие по признаку сферы действия: назван-

<sup>111</sup> Богуславский И.М. Сфера действия... С. 16.

<sup>112</sup> Ковтун Л.С. К типологии лингвистических наименований... 237.

<sup>113</sup> Шатуновский И.Б. Семантика предложения... С. 8, 18.

<sup>114</sup> Там же. С. 18.

<sup>115</sup> Там же. С. 17.

<sup>116</sup> Балли Ш. Общая лингвистика... С. 43.

<sup>117</sup> Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 62.

<sup>118</sup> Ср.: Шатуновский И.Б. Семантика предложения... С. 6–7, 18; Гаспаров Б.М. Язык, память, образ... М., 1996. С. 193.

<sup>119</sup> Ср.: Алисова Т.Б. Опыт семантико-грамматической классификации простых предложений // Вопросы языкознания. 1970. № 2. С. 91; Шатуновский И.Б. Семантика предложения... С. 44.

<sup>120</sup> Шатуновский И.Б. Семантика предложения... С. 44.

ное событие *имеет* сферу действия – данный парафраз ярко демонстрирует наличие семы связки «есть/имеется в действительности» в значении опорного слова)

*то есть ф-ф том* / (Г. предупреждает: Г. сообщает: Г. извиняется: Г. предлагает номинацию на выбор – или в другом варианте парафразы: Г. сообщает: Г. имеет вариант номинации: Г. предлагает адресату речи сделать выбор)

*сколько можно с кого содрать* / (Г. сообщает: Г. называет свой вариант) (Г. Явлинский).

Как предикатный знак, опорное слово «может иметь связанные с ним пресуппозиции», под которыми понимаются «условия существования, которые должны быть выполнены, чтобы предложение было истинным или ложным»<sup>121</sup>.

Опорное слово как лексико-прагматический локализатор речевой интенции говорящего и одновременно как предикатный знак служит средством имплицитной предикации, понимаемой как «передача сообщений посредством номинативных компонентов высказывания, оформленных и употребленных так, как будто их содержание уже известно адресату текста»<sup>122</sup>.

Мы разделяем точку зрения, что «носителями имплицитной предикации могут служить любые единицы, способные выражать презумпции, если эти презумпции не соответствуют реальным знаниям получателя текста. К числу таких единиц могут быть отнесены термовые имена, от есть единицы, называющие предметы или ситуации неязыковой действительности; предикатные выражения, от есть единицы, обозначающие признаки, приписываемые в акте предикации тем или иным предметам или ситуациям, а также частицы, наречия, сочинительные и подчинительные союзы»<sup>123</sup>.

По мнению В.В. Богданова, семантическим коррелятом опорных слов как слов «связочных» (по своей функции в семантической формуле высказывания) «служит сема предикации, переводящая любое непредикативное значение в предикативное»<sup>124</sup>.

Еще раньше о способности сколь угодно малой по форме единице речи быть семантическим коррелятом предикативной конструкции писали А.А. Шахматов, Ш. Балли<sup>125</sup>.

Предикативные функции опорных слов в речи в данном контексте подтверждают тезис многих исследователей о вербоцентрическом характере структуры коммуникативной единицы<sup>126</sup>.

## Заключение

Синтагма как коммуникативная единица спонтанной речи имеет знаковый характер, от есть имеет полюсную структуру, реализующую отношения означивания полюсов (означающее – означаемое, или: имя – денотат – сигнификат).

Синтагма несет информацию о коммуникативно-прагматических коннотациях говорящего, связанных с условиями протекания акта речи и учетом фактора адресата и фактора декодирования сообщения.

Коммуникативно-прагматические коннотации говорящего выражаются с помощью различного рода прагматических (способы паузации) и лексико-прагматических (опорные слова) локализаторов речевой интенции говорящего, что позволяет воспринимать синтагму как речевое средство пропозитивной номинации речевой интенции говорящего.

Лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего обладают собственной семантической значимостью, входят на правах компонента в структуру пропозиции и являются предикатными знаками; в компонентном составе значения лексико-прагматических локализаторов речевой интенции говорящего имеется сема предикации, организующая предикатное выражение вокруг них. Таким образом, паузационное членение речи на синтагмы является одним из способов имплицитной предикации сообщений в спонтанной публичной и – шире – устной литературно-разговорной речи.

Представляется, что полученные результаты позволяют наметить дальнейшие направления исследования номинации речевой интенции говорящего. В их число входит, в частности, анализ способов имплицитной предикации, осуществляемой с помощью знаменательных и незнаменательных частей речи в качестве предикатных знаков.

<sup>121</sup> Кифер Ф. О пресуппозициях // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. М., 1978. С. 345, 342.

<sup>122</sup> Федосюк М.Ю. Неявные способы передачи информации в тексте. М., 1988. С. 14.

<sup>123</sup> Там же.

<sup>124</sup> Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977. С. 110.

<sup>125</sup> Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1941. С. 37; Балли Ш. Общая лингвистика... С. 115–116

<sup>126</sup> См.: Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения ... // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975. С. 254–294; Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана ... Сегад, 1990; Федосюк М.Ю. Семантика существительных речевой деятельности и теория жанров речи // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Екатеринбург, 1997. С. 60–73; Гордиевская М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской разговорной речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1996; Маккьюин К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 24. Компьютерная лингвистика. М., 1989. С. 311–356; Шведова Н.Ю. Глагол как доминанта в системе русской лексики // Филологический сборник. М., 1995. С. 409–414; Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988; Tesnière L. Elements de syntaxe structurale. Paris, 1959.



Лексико-прагматические локализаторы речевой интенции говорящего как предикатные знаки являются коммуникативно-семантическим ядром имплицитной предикации коммуникативного намерения говорящего.

Если перефразировать слова А.А. Потебни о том, что «язык есть средство понимать самого себя»<sup>127</sup>, то можно утверждать: речь есть средство понимать язык. Выполненное на материале неподготовленной устной публичной речи исследование прагматических способов номинации речевой интенции говорящего выявляет специфику рассматриваемых явлений с точки зрения системного, компонентного и контекстного видов анализа семантики номинаций речевых интенций, что позволит тем, кто изучает язык, более осознанно подходить к процессу обучения и использовать при этом наблюдения над собственным речевым опытом, а следовательно, обеспечит более плодотворное усвоение полученных знаний.

Представляется, что актуальность дальнейших исследований номинации речевой интенции говорящего как разновидности имплицитной предикации обусловлена главным образом тем, что они, во-первых, потребуют углубленного изучения целого ряда важных аспектов семантической организации высказывания (продолжение наблюдений над категорией предикатного знака, рассмотрение вопросов о пресуппозициях, выражаемых предикатными знаками), а во-вторых, пополнят наши знания по такому важному вопросу, каким является вопрос о смысле и формах репрезентации высказывания, функционирующего в устной спонтанной речи, и о смысле речевого дискурса в целом.

### *Список использованной литературы*

1. Алисова, Т.Б. Опыт семантико-грамматической классификации простых предложений // Вопросы языкознания. – 1970. – № 2. – С. 91–98.
2. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 472 с.
3. Апресян, Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 135–155.
4. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. – М. : Наука, 1976. – 383 с.
5. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М. : Изд-во ин. лит., 1955. – 416 с.
6. Баранов, А.Н. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / А.Н. Баранов, В.А. Плунгян, Е.В. Рахилина. – М., 1993. – 208 с.
7. Барнет, В. Проблемы изучения жанров устной научной речи // Современная русская устная научная речь. Т. I. Общие свойства и фонетические особенности. – Красноярск, 1985. – С. 80–133.
8. Богданов, В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 204 с.
9. Богуславский, И.М. Сфера действия лексических единиц. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
10. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. – Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та, 1992. – 312 с.
11. Булыгина, Т.В., Шмелев, А.Д., Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
12. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М. : Прогресс, 1993. – 528 с.
13. Вежбицка, А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – С. 99–111.
14. Виноградов, В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка) // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М. : Наука, 1975. – С. 254–294.
15. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
16. Гак, В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация (общие вопросы). – М. : Наука, 1977. – С. 230–293.
17. Гак, В.Г. Проблемы ономазиологии // Языковые преобразования. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 199–204.
18. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
19. Гордиевская, М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской разговорной речи : авторефер. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996. – 16 с.

<sup>127</sup> Потебня А.А. Мысль и язык // А.А.Потебня. Слово и миф. М., 1989. С. 133.

20. Гуревич, В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. – 1998. – № 1. – С. 27–35.
21. Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кич // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С. 153–211.
22. Долинский, В.А. Языковое моделирование и внеязыковые смыслы // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы : тез. Междунар. конф. – М. : Филология, 1995. – Т. 1. – С. 159–161.
23. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 371 с.
24. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
25. Капралова, Л.К. Синтаксис смыслов // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы : тез. междунар. конф. – М. : Филология, 1995. – Т. 1. – С. 203–205.
26. Караулов, Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М. : Русский язык, 1993. – 330 с.
27. Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. – М., 1994. – Кн. 1. – С. 190–218.
28. Кибрик, А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфическое в языке). – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 336 с.
29. Киселева, Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 162 с.
30. Кифер, Ф. О пресуппозициях // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. – М., 1978. – С. 337–369.
31. Ковтун, Л.С. К типологии лингвистических наименований // Языковая номинация (общие вопросы). – М. : Наука, 1977. – С. 230–293.
32. Колосова, Т.А. Некоторые закономерности пополнения фонда скреп / Т.А. Колосова, М.И. Черемисина // Служебные слова : Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1987. – С. 11–25.
33. Колшанский, Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация (общие вопросы). – М. : Наука, 1977. – С. 99–146.
34. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник – М. : Наука, 1975. – 720 с.
35. Кубрякова, Е.А. Лексикализация грамматики: пути и последствия // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – С. 16–24.
36. Лаптева, О.А. Живая русская речь с телеэкрана (разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте). – Сегед : Jate, 1990. – 517 с.
37. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
38. Маккьюин, К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 24. Компьютерная лингвистика. – М. : Прогресс, 1989. – С. 311–356.
39. Мещанинов, И.И. Члены предложения и части речи. – М. ; Л., 1945. – 323 с.
40. Мустайоки, А. Возможна ли синтаксическая модель на семантической основе // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы : тез. Междунар. конф. – М., 1995. – С. 363–365.
41. Общение. Текст. Высказывание. – М. : Наука, 1989. – 175 с.
42. Павлов, В.М. Полевой подход к структуре языка // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы : тез. Междунар. конф. – М. : Филология, 1995. – С. 398–400.
43. Падучева, Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
44. Поляк, О.Е. Аргументативный текст: вербальное воплощение когнитивного процесса аргументации (на материале русского политического дискурса) // Русистика сегодня. – 1996. – № 3. – С. 48–66.
45. Потенция, А.А. Мысль и язык // Слово и миф. – М. : Правда, 1989. – С. 17–200.
46. Потенция, А.А. Основы поэтики (1910) [Влияние грамматики на мышление] // Хрестоматия по истории русского языкознания. – М., 1973. – С. 237–239.
47. Рябцева, Н.К. Коммуникативный модус и метаречь // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М. : Наука, 1988. – С. 82–92.
48. Скорикова, Т.П. Интонационное членение устной научной речи как текстообразующий фактор // Современная русская устная научная речь. – Красноярск : Изд-во Красноярского ун-та, 1985. – Т. 1. – С. 203–248.
49. Смулаковская, Р.Л. Текстовые функции семантически сближенных слов // Аспекты и приемы анализа текста художественного произведения. – Л., 1983. – С. 114–119.
50. Степанов, В.Н. Прагматика спонтанной телевизионной речи : моногр. – Ярославль : МУБиНТ, 2008. – 249 с.

51. Степанов, Ю.С. Номинация, семантика, семиология (Виды семантических определений в современной лексикологии) // Языковая номинация (Общие вопросы). – М. : Наука, 1977. – С. 294–358.
52. Стернин, И.А. Коммуникативная концепция семантики слова // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург : Арго, 1997. – С. 82–87.
53. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса. – М. : Прогресс, 1988. – 654 с.
54. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л. : Наука, 1990. – 263 с.
55. Федосюк, М.Ю. Неявные способы передачи информации в тексте : учебн. пособие по спецкурсу. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 83 с.
56. Федосюк, М.Ю. Семантика существительных речевой деятельности и теория жанров речи // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург : Арго, 1997. – С. 60–73.
57. Фреге, Г. Мысль: логическое исследование // Философия, логика, язык пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – С. 18–47.
58. Черемисина, Н.В. О трех закономерных тенденциях в динамике языка и в композиции текста // Композиционное членение и языковые особенности художественного произведения. Русский язык. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 13–25.
59. Чертов, Л.Ф. Знаковость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи. – СПб., 1993. – 388 с.
60. Шатуновский, И.Б. Семантика предложения и нереперентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 400 с.
61. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. – Л., 1941. – 620 с.
62. Шведова, Н.Ю. Глагол как доминанта в системе русской лексики // Филологический сборник. – М., 1995. – С. 409–414.
63. Шмелева, Т.В. Субъективные аспекты русского высказывания : дис. ... д-ра филол. наук. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 40 с.
64. Шмелева, Т.В. «Так сказать» и «как говорится» // Служебные слова : Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск : НГУ, 1987. – С. 125–132.
65. Эпштейн, М.Н. Идеология и язык (Построение модели и осмысление дискурса) // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6. – С. 19–33.
66. Clarke, D.S. Principles of semiotic. – L. & NY, 1987. – 122 p.
67. Tesnière L. Elements de syntaxe structurale. – Paris, 1959. – 672 p.

## Раздел III

# Психолингвистические и дидактические проблемы преподавания иностранных языков и перевода

УДК 378.147  
ББК 81.432.1р30  
З-139

А. Г. Завьялова, канд. пед. наук  
(Байкальский ГУ экономики и права, Иркутск)

## Поиск адекватных технологий обучения иностранному языку в системе дополнительного образования

Статья посвящена актуальной проблеме поиска адекватных технологий обучения иностранному языку студентов-слушателей Президентской программы по подготовке управленческих кадров для российской экономики. Специфика зрелого возраста, с одной стороны, и особенности методических приемов обучения, с другой, заставляют автора на основе анализа имеющегося опыта вести поиск нового подхода к решению данной проблемы.

*дополнительное образование, управленческие кадры, обучаемые зрелого возраста, специфика технологий обучения иностранному языку*

В течение последних лет была проведена большая работа по улучшению преподавания иностранных языков в учебных заведениях различного типа. Значительно увеличилось количество методических исследований, проведенных на материале вузов языковых и неязыковых специальностей (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, С.Ф. Шатилов, и др).

Вместе с тем, появившийся в рамках образовательного «поля» новый сегмент подготовки специалистов для улучшения экономической ситуации в России остается, к сожалению, малоизученным. Речь идет о новом типе организации образования взрослого контингента профессионалов.

Стало очевидным, что обучение взрослых является неотъемлемой частью современной системы образования. Согласно разработанной стратегии «Инновационная Россия 2020» к 2020 году каждый пятый высокопоставленный чиновник должен освоить хотя бы один иностранный язык. Квалификационные требования предполагают знание иностранного языка на уровне, позволяющим обеспечивать прямое общение с иностранными коллегами<sup>1</sup>. Это означает, что на современном этапе развития общества особую актуальность приобретает *иноязычное образование взрослых*.

Данное понятие, в отличие от привычного обучения иностранным языкам начало формироваться на рубеже веков параллельно с осознанием новых приоритетов в системе образования: повышения эффективности международного сотрудничества в профессиональной сфере, расширения доступа к информации, развития личных контактов, достижения более гуманных отношений между людьми, и т.д.

Иными словами, современная политика интеграции России в мировое сообщество требует новых подходов к подготовке специалистов, способных успешно работать в условиях рыночных отношений.

Ответом на требования времени стало создание системы непрерывного образования, которое в модельном законе «Об образовании взрослых» определяется как пожизненный стадиальный процесс

<sup>1</sup> Российская газета: Федеральный выпуск №5569. 01.09.2011.

освоения знаний и умений, ориентированных на формирование и обогащение творческого потенциала личности<sup>2</sup>. Нет сомнений, что неотъемлемой частью непрерывного образования является подсистема *дополнительного профессионального образования взрослых*. Данная подсистема направлена на реализацию дополнительных образовательных программ и услуг лицам, участвующим в сфере оплачиваемого труда.

Эффективному достижению этой цели служит система дополнительного образования в Байкальском государственном университете экономики и права (БГУЭП) на базе Межотраслевого и регионального центра повышения квалификации и переподготовки кадров. Одним из немногих вузов в России БГУЭП был определен на федеральном уровне ответственным за реализацию Президентской Программы по подготовке управленческих кадров для народного хозяйства России. Данная Программа работает с сентября 1998 года по трем специальностям: маркетинг, финансы и кредит, менеджмент. По этим направлениям успешно прошли отбор для зарубежных стажировок сотни молодых специалистов, показавших высокий уровень владения иностранным языком.

Однако следует отметить, что накопленный в России опыт подготовки управленческих кадров имеет отраслевой характер и в основном ориентирован на управленцев среднего звена. Процессы конверсии и последующей диверсификации производства выдвинули совершенно новые требования к качеству подготовки менеджеров. Экономика сегодняшнего дня характеризуется конкуренцией с зарубежными компаниями, что, несомненно, требует обязательного и срочного овладения главным орудием и оружием конкуренции – иностранным языком. Эта очевидная и в то же время не всегда понимаемая актуальность как «наверху», так и в методических кругах характеризуется почти полным отсутствием предлагаемых технологий обучения именно этого контингента.

Вместе с тем в последнее десятилетие на образовательной арене появилось новое педагогическое направление, которое, на наш взгляд, правомерно утверждает, что обучение взрослых имеет ярко выраженные специфические особенности, отличающие их от незрелых обучаемых. Такой подход предлагает андрагогика, теория обучения взрослых (*andros* – в переводе с греческого языка – взрослый человек)<sup>3</sup>.

У истоков этой теории обозначены имена зарубежных ученых М.Ш. Ноулза, П. Джарвиса, Д. Минтона и др. В отечественной науке активно работают в этом направлении С.И. Змеев, То есть Змеева, А.А. Макареня, Ю.Н. Дрешер и др. И те и другие называют андрагогику наукой помощи взрослым в обучении, которую необходимо применять дифференцированно к разным контингентам взрослых обучаемых в зависимости от ситуации обучения. Есть обучаемые, изучающие иностранный язык «по велению сверху», а есть те, которые стремятся к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков в компетентностном режиме.

Сравнивая *педагогическую* модель обучения, предполагающую формирование знаний, умений и навыков *на будущее*, которое не всегда ясно осознается обучаемыми, и *андрагогическую* модель обучения, результаты которой нужны уже *сегодня*, неизбежны выводы, что в рамках непрерывного образования в равной степени нужно и то и другое. А посему участники научных дискуссий неизбежно вынуждены признать, что и педагогика, и андрагогика – составные части науки об образовании. Обе они подтверждают неоспоримую идею обучения «всю жизнь».

Однако в условиях стремительного развития науки и быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно формировать в нем интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Учитывая актуальность данного процесса, представляется правомерным говорить о формировании у обучаемых так называемой *самообразовательной компетенции* (СК) как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком. Проведенное нами анкетирование показывает, что спустя 3–5 лет после окончания вуза только 5–6 % выпускников занимаются поддержанием необходимого уровня владения иностранным языком, однако около 60% из них осознают необходимость подобной деятельности.

Говоря о формировании СК, следует отметить, что в условиях реализации Президентской Программы этот процесс имеет ярко выраженную *специфику* как на психологическом, так и на лингводидактическом уровне. Достаточно большой опыт работы с данным контингентом обучаемых говорит

<sup>2</sup> Змеева То есть Преподаватель иностранного языка в вузе: педагог или андрагог? // Альманах современной науки и образования. Тамбов. Изд-во Грамота, 2011. № 11. С. 96–101.

<sup>3</sup> Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

о том, что эта специфика обусловлена, во-первых, возрастными психофизиологическими особенностями обучаемых зрелого возраста (30–35 лет), во-вторых, мотивационно-карьерным аспектом их профессиональной деятельности.

Термин «зрелый» используется в нашей статье не столько в его биологическом понимании, сколько в интеллектуально-профессиональном, так как обучение осуществляется в условиях, когда обучаемые уже имеют высшее образование, опыт работы и возраст до 35 лет.

Предполагаемый уровень подготовки слушателей по иностранному языку должен быть достаточно высоким, дающим возможность профессионалу решать деловые проблемы с зарубежными партнерами на профессиональном уровне.

Вместе с тем условия подготовки российских специалистов по иностранному языку в неязыковых вузах (увы! 1-2 года) не предоставляет им такой возможности. Возникает противоречие: с одной стороны, у слушателей есть высокий уровень коммуникативной мотивации, достаточный уровень профессионального опыта, наличие интересных идей, с другой стороны, нет возможности все это реализовать средствами иностранного языка. Данное противоречие создает для обучаемых тяжелейший психологический дискомфорт в начале обучения.

Существенным фактором, вызывающим именно такие формы реагирования наших обучаемых, является, на наш взгляд, экстремальность ситуации, которая заключается, с одной стороны, в обязательности подготовки слушателей к зарубежной стажировке и дальнейшему карьерному росту в условиях российской экономики, а с другой стороны, в низком послевузовском уровне владения иностранным языком.

Иными словами, мотивационная сфера слушателей программы должна рассматриваться не только как аспект индивидуально-психологических особенностей, но и как основа карьерно-профессиональных притязаний личности.

Данные, полученные в исследованиях по педагогической психологии, позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у обучаемых требуемых знаний, что особенно актуально для взрослых обучаемых<sup>4</sup>.

Согласно теории А.Н. Леонтьева, внутренние мотивы, побуждающие к изучению дисциплины, как способу достичь свои цели, решить свои жизненно важные проблемы, становятся осознанными мотивами и берут на себя функцию «ведущих и стимулирующих»<sup>5</sup>.

Научные исследования последнего времени в области психологии доказали, что человек может эффективно обучаться практически на протяжении всей своей жизни, что способности к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меняются, а у людей умственного труда эти способности сохраняются и дольше. Кроме того, появляются такие позитивные качества, важные для процесса обучения, как жизненный опыт, рациональность умозаключений, склонность к анализу и т.п.<sup>6</sup>. В связи с этим нам пришлось обратить особое внимание на изучение возрастных особенностей обучаемых. В результате мы пришли к выводу, что жизненный и профессиональный опыт обучающихся, а также высокий уровень мотивации позволяет им понять и четко сформулировать цели изучения иностранного языка. Несомненно, что именно этот факт значительно влияет на способность к запоминанию и усвоению языка в целом. Мотивация как бы компенсирует то, что уже «потеряно» в зрелом возрасте в развитии психологических процессов.

Всем известны свидетельства того, что в зрелом возрасте повышается роль мышления и внимания при снижающемся уровне памяти. Опыт показывает, что наш контингент обладает высоким уровнем развития вербально-логического, а не наглядно-действенного или предметного мышления, что, несомненно, накладывает свой отпечаток на методику преподавания. Например, при обучении грамматике слушатели, конечно, предпочтут схемы, графики и таблицы разнообразным картинкам или действиям и жестам.

Что касается памяти, многие психологи выделяют ее основные составляющие: запечатление, сохранение и воспроизведение. Они отмечают, что с возрастом различные виды запечатления рабо-

<sup>4</sup> Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997, № 3. ; Семенова Ю.И. Учет фактора мотивации в процессе обучения взрослой аудитории // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. С. 54 -57.

<sup>5</sup> Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т., М. : 1983. Т.2.

<sup>6</sup> Jarvis P. Adult and continuing education: theory and practice. L., 1983.

тают неравномерно и имеют тенденцию снижения. Особенно подвержено изменениям так называемое запечатление по слуховой модальности: его снижение намечается после 31 года (для преподавателя это прежде всего аудирование и те большие трудности, которые с ним связаны). Геронтологи утверждают, что вербальное запечатление по зрительной модальности снижается на 3–4 года позже, чем по слуховой модальности. Что касается образного запечатления, то кривая его развития не претерпевает серьезных возрастных изменений (отсюда вполне объяснима такая разница в процессе обучения аудированию с опорой только на аудиотекст, по сравнению с видеотекстом, где работает зрительное и образное подкрепление)<sup>7</sup>.

Значительной опорой для преподавателя иностранного языка в этих условиях является внимание обучаемых. В комплексе интеллекта в возрасте от 18 до 21 года оно занимает четвертое место, а в последующие постстуденческие годы прочно сохраняет второе место. Зрелых обучаемых характеризует развитое произвольное внимание, которое позволяет им в течение длительного времени сосредоточиваться на одном объекте при наличии необходимой установки («мне нужно много лексики, много грамматики»). При этом до 33 лет возрастные изменения объема, переключения и избирательности внимания имеют прогрессивный характер, а начиная с 34 лет обнаруживается их общее снижение. На наш взгляд, именно эти особенности играют огромную положительную роль в том объеме языкового материала, который усваивают обучаемые в течение 120 часов аудиторной работы.

Проблемы организации внеаудиторной и самостоятельной работы возвращают нас к необходимости формировать самообразовательную компетенцию (СК) обучаемых, упомянутую в начале данной статьи.

С психологической точки зрения СК также предполагает наличие устойчивой мотивации, соответствующих личностных качеств, прежде всего волевых. Известно, что СК формируется тем успешнее, чем более добровольный характер она имеет. И если для студентов школы и вуза преподаватель должен создавать основания для зарождения потребности в ней, то для слушателей Президентской Программы конкретные карьерно-профессиональные мотивы делают их путь к экономическим и другим ценностям цивилизованного мира *осознанным и самостоятельным*.

Этот путь есть не что иное, как кардинальная перестройка целей, содержания и технологий образования. Он означает, что по масштабам своего влияния на личность сам процесс профессионального обучения должен стать более действенным и конструктивным, потому что он затрагивает всех участников – и педагогов, и обучаемых.

Это положение убедительно подтверждено исследованиями В.Я. Ляудис, обосновавшей психологические различия традиционной и, актуальной сегодня, инновационной стратегии образования, и утверждавшей, что учение – это преобразующая деятельность, а инновационные методы – это осознание *диалогической* природы учения. Диалог неисчерпаем и он – «во взаимной сопряженности познающего и познаваемого»<sup>8</sup>.

Для преподавателя иностранного языка очень важно и непросто найти комплекс адекватных методических приемов, которые помогли бы обучаемым, во-первых, «сохранить» свое профессиональное достоинство и, во-вторых, значительно усовершенствовать свои иноязычные умения.

Со всей ответственностью можно утверждать, что ни одна из методических технологий для школьного или вузовского контингента не может быть перенесена в условия данного курса, не претерпев серьезных изменений. Существующие классические технологии обучения, разнообразный опыт преподавателя не всегда могут вызвать положительную реакцию обучаемых, поскольку либо напоминают им «неудачные» школьные годы, либо считают их причиной существующей некомпетентности обучаемых. Им нужно сразу «много» языка и высокий уровень владения им, исключая долгий и кропотливый путь к нему. При этом в группе обучаемых обычно представлены разные формы и виды бизнеса, которые преподаватель должен обязательно учесть и научить общаться по каждому из них. В студенческой группе этих проблем нет. Мы обучаем либо группу «маркетологов», либо группу «финансистов», то есть идем в одном направлении. Президентская Программа требует дифференциации бизнес-направления и обязательного успеха. А отсюда и те множественные трудности и особенности, которые приходится преодолевать обеим сторонам.

<sup>7</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980. С. 49-53 ; Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку. М., 1976. С. 90.

<sup>8</sup> Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии : Учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во УРАО, 2000. 128 с.

Следовательно, говоря о методических технологиях формирования СК, кроме традиционно используемых приемов самостоятельной работы (отбор журнально-газетного материала по изучаемым темам, подготовка к деловым и ролевым играм, контакты с носителями языка на основе творческих заданий и т.п.), особое внимание следует уделить так называемой методике «перспективных заданий с отсроченным контролем».

Большие возможности в этом направлении заключены в проектной методике, ставшей за последние 10–15 лет популярной, благодаря ее мощному потенциалу формирования СК.

Проектная методика не является принципиально новой в мировой практике. Впервые о ней заговорили в начале прошлого столетия в США. Ее появление связывают с именами американских исследователей Джона Дьюи, У.Х. Килпатрика и др. В отечественной науке появление исследований в области проектной методики в начале 90-х годов связано с возникновением потребности в специалистах нового образца (И.А. Зимняя, О.Е. Сахарова, Е.С. Полат, Н.И. Торунова и др.).

Сущность проектной методики состоит в том, что процесс обучения является обоюдно увлекательным как для обучающего, так и для обучаемых. Происходит так называемая актуализация личностных позиций и опыта обучаемых. Этот метод позволяет интегрировать знания и опыт из разных областей для решения одной проблемы и дает возможность их применения на практике. Он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых – индивидуальную, парную, групповую. Результат выполнения проекта всегда реален, это конкретный материал, готовый (или условно готовый) к внедрению.

Существуют различные точки зрения по вопросу *типологии* проектов. На наш взгляд, все они носят креативный, творческий характер. По мнению наших обучаемых – слушателей Президентской Программы, наши проекты могут быть отнесены к разряду (типу) *карьерно-профессиональных*. Мы не уверены, что с данным типом проекта многие согласятся, однако особенности нашего творчества были именно в этом направлении.

Относительно *этапности* работы над проектом мы придерживались классического подхода:

- Подготовительный этап: формирование лексико-грамматических навыков по предлагаемой проблеме;
- Дискуссионное принятие идеи проекта;
- Определение формы конечного результата и формирование рабочих групп;
- Согласование плана проекта и пути отбора информации. Особый акцент делался на использование аутентичного материала, он интереснее, он погружает в реальный мир бизнеса, дает образцы подлинного языка, требует активной самостоятельной работы и, наконец, переносит в другой мир, другой социум;
- Оформление проекта. На данном этапе преобладают инициатива обучаемых, дается свобода «кипению идей», сравнению, взаимной корректировке и т. д.
- Презентация проекта – «праздник для участников». Конечная форма проекта может быть разной: «Заседание Совета директоров», телереклама, видеореферат, «На приеме у губернатора», статья в газету и т. п.
- Оценка проекта. Возможность участникам выразить свое мнение, похвалу и критику, перспективы и то, что могло бы быть сделано лучше. Возможно привлечение рейтинговых оценок. Однако все итоги подвелись в позитивном направлении.

Принятая поэтапность, на наш взгляд, дисциплинирует обучаемых, систематизирует их деятельность и постоянно «держит» в деловом контексте.

Однако самые большие трудности пришлось преодолевать на так называемом «предподготовительном» этапе, когда группы формировались не без проблем, устанавливались взаимоотношения и обеспечивалась интеграция с учебным иноязычным процессом. Выход из положения был найден в подборе и использовании так называемого *лингвоюмора*, а его результат – смех «от всей души» очень быстро снял состояние тревожности, скованности, некоторой закомплексованности. Лингвоюмор с политическим уклоном начала 2000-х, найденный в Интернете, оказался методически оправданным.

Примером является диалог Президента США Дж. Буша и Кондализы Райс о проблеме нового лидера КНР, построенный на игре слов (приводится в сокращении).

George: Condi! Nice to see you. What's happening?

Condi: Sir, I have the report here about the new leader of China.

George: Great. Lay it on me.

Condi: Hu is the new leader of China.

George: That's what I want to know.

Condi: That's what I'm telling you.

George: That's what I'm asking you. Who is the new leader of China?

Condi: Yes.

George: I mean the fellow's name.

Condi: Hu.

George: The guy in China.

Condi: Hu. (...)



(...) George: Look, Condi. I need to know the name of the new leader of China. Get me the Secretary General of the U.N. on the phone.

Condi: Kofi?

George: No, thanks.

Condi: You want Kofi?

George: No.

Condi: You don't want Kofi.

George: No. But now that you mention it, I could use a glass of milk. And then get me the U.N.

Condi: Yes, sir.

George: Not Yassir! The guy at the U.N.

Condi: Kofi?

George: Milk !!! Will you please make the call?.. и т.п.

Со временем юмор переходил в более сложные формы, когда слушателям нужно было либо продолжить «смешную» ситуацию, либо завершить ее рекламным продуктом. Например, разговор двух молодых специалистов, которые едут на работу в офис (Good Advice):

– Oh? I'm always so sleepy in the morning when I drive to work...

– No problem! Buy a Zaporozhets and you'll be fresh and full of energy for the whole day! It'll shake your head and body on the way to your job!

– Oh, I have no idea what to do in my free time and on weekends... My vacation is soon starting, but I've got no money to go Bahamas...

– Don't worry! Your Zaporozhets will keep you busy!

You'll spend all your free time enjoying yourself while you are repairing this wonderful car!

– You've almost persuaded me! But you see, I want to be original.

– A Zaporozhets is just what you need! Design of 50's, engine of 30's – your friends will be overwhelmed!

Dial 410-111-1111

You'll like it!

Работа над серьезным проектом начиналась с «Teaching Advice», что представляло собой методическую памятку, содержащую «Project Requirements»

The goal of this project is to give you practical experience in the collection, analysis, presentation and decision-making aspects as it relates to business and economics. The main requirement of your project then is that it helps answer some business or economic question. Beyond this requirement, I also expect you to be creative, yet practical, and to provide enough data, to support your answer. At a minimum, regardless of the question or questions you analyze, there should be a minimum of 50 data points (preferably more) in your analysis. Your process for collecting data may include interviews, observations, surveys, phone surveys, or finding data listed from library resources. However, if you use the latter source as an alternative, your question must not be directly answered in the provided data. That is, you must use a combination of multiple sources to provide answers to a question not directly found in your resources.

The project itself must include a cover memo that briefly states the question and your proposed answer. Beyond this, include documents introducing your project, the question or questions being asked, their importance and to whom they would be important, graphic presentation of your results (charts & graphs), your answers and documented support material (survey examples, actual data sets, etc.) There is no maximum or minimum size required for this project; however, I doubt if you can do a good job in less than 5 pages and the above mentioned 50 data points. Your personal effort is easily reflected in these projects and they will be graded accordingly! I expect quality work.

После обсуждения требований и определения сроков выполнения проекта группы из 2–3 человек приступали к активной деятельности, распределяя усилия между аудиторной и самостоятельной работой. Первый опыт бизнес – проектов был представлен таким образом:

#### Business Project Outline

##### *Creation of National Park in Baikal Region*

Purpose: Protection and Management of the park in order to save and show to the public the natural, geological, historical, and archeological resources of the park,

Including plants and animals, and acting in ways providing safeness of these features for future generations.

1. Organizing cites for sports fishing, gathering pine nuts, Siberian mushrooms, and berries, and other forest resources.

2. Organizing parking lots for cars, campings, information centers, and borders of the National Park.

3. Restoring parts of the landscape.
4. Organizing ecotourism in the Park.
5. Organizations where to apply for implementation of the project:  
Baikal Institute of Natural Resources.  
Pedagogical and Technical Universities of Irkutsk.  
Zabaikalsky Botanical Park of Russian Science Academy и т.д.

Наряду с традиционной организацией самостоятельной работы над проектами по таким темам, как «Проблемы инвестиций в России», «Ковыктинский проект: проблемы и решения», «Экономика России в период финансового кризиса», «Анализ покупательского спроса в Иркутске», очень большой интерес со стороны слушателей программы был вызван «сквозным» проектом по теме «SWOT analysis of my Business» (Анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз моему бизнесу). Особенность данного проекта заключается в том, что он выполнялся каждым слушателем в течение четырех модулей обучения по нарастающей. Вначале проводился самоанализ сильных, положительных сторон бизнеса и компании, затем анализировались их недостатки, позже, с учетом группового обсуждения вышеназванных проблем, обсуждался поиск возможностей для улучшения ситуации, что позволяло каждому обучаемому конкретизировать детально цели предстоящей зарубежной стажировки и осуществить ее более результативно.

Самый положительный отзыв со стороны наших слушателей получил СП по теме «Конкурентные преимущества экономиста, владеющего иностранным языком». Идея данного проекта была найдена в обычном учебном тексте «Exporter enjoys the fruits of learning foreign languages»<sup>9</sup>.

Тема заранее не планировалась, но нашла отклик у слушателей, была предложена для проекта и ей отдано предпочтение.

Особенность данного проекта заключается в том, что он выполняется в двух «подгруппах» на конкурентной основе в течение всех модулей и пронизывает практически все изучаемые темы с точки зрения анализа преимуществ специалиста, владеющего иностранным языком в области: маркетинга, финансов, международной торговли, рекламного дела, трудового найма, инноваций, организации бизнеса, разнообразных стилей менеджмента, экономической журналистики и т.д.

Программная тематика распределяется руководителем проекта среди участников группы «аналитиков» по интересам. Каждый раз подводя итоги изучения темы, представитель группы предлагает сравнительный перспективный анализ «деятельности» двух специалистов» владеющего и не владеющего иностранным языком. Явные преимущества, скажем, маркетолога или финансиста, знающего иностранный язык, вызывают повышенную учебную активность у слушателей, то есть новая потребность формирует интерес у обучаемых и каждый раз заставляет их мысленно «уйти в перспективу», а убедившись в явных преимуществах будущей карьеры со знанием иностранного языка – больше работать над самообразованием.

Как показывает практика обучения, регулярность подобных технологических воздействий «привязывает» лучших российских менеджеров к самообразованию по иностранному языку надолго (надеюсь, навсегда). Это учит их самостоятельно добывать нужный материал, делать выводы, критически осмысливать полученную информацию через глобальную сеть Интернет, то есть формировать те механизмы СК, которые непосредственно связаны с процессом улучшения общей экономической ситуации в России.

### *Список использованной литературы*

1. Витлин, Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку. – М., 1976. – С. 90.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 49–53.

<sup>9</sup> Jon Nauton J. Greenan. ProFile. Oxford University Press. 2005. P. 8.

3. Зимняя, И.А., Сахарова, Т.Е. Проектная методика обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
4. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. –М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
5. Змеева, Т.Е. Преподаватель иностранного языка в вузе: педагог или андрагог? // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Изд-во Грамота, 2011. – № 11. – С. 96–101.
6. Колкер, Я.М. Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранным языкам. – Рязань: ЗАО Приз, 2011.
7. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. – М.: 1983, Т. 2.
8. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие.- 3-е изд., испр. и доп.- М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
9. Ляудис, В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. – 1997. – №3.
10. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
11. Российская газета: Федеральный выпуск № 5569. – 01.09.2011.
12. Семенова, Ю.И. Учет фактора мотивации в процессе обучения взрослой аудитории // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 54–57.
13. Торунова, Н.И. Проектная методика: теория и практика: сб. статей ИГЛУ. – Иркутск, 1997. – 238 с.
14. Jarvis, P. Adult and continuing education: theory and practice. – L., 1983.
15. Jon, Nauton. J. Greenan. ProFile. – Oxford University Press, 2005. – P. 8.
16. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.

## Что нового привносит компетентностный подход в высшее лингвистическое образование?

В статье представлено понимание компетенции как особой личностной характеристики студента; показано влияние компетентностного подхода на цели, задачи, формы и методы лингвистического образования.

*компетенция, компетентностный подход, лингвистическое образование, иностранные языки*

Вот уже более десяти лет российское образование, следуя мировым тенденциям, перестраивается в соответствии с новой образовательной парадигмой, именуемой компетентностным подходом. Это выразилось в разработке школьных и вузовских стандартов нового поколения, переработке учебных программ отдельных дисциплин, определении требований к личностным, предметным и метапредметным образовательным результатам выпускников, большом количестве научных публикаций, посвященных психолого-педагогической специфике понятий «компетенция» и «компетентность» (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, J. Erpenbeck, L. Rosenstiel, F.E. Weinert и др.), образовательной автономии (Н.Ф. Коряковцева, D. Little, H. Martinez, W.M. Chan и др.), организации самостоятельной работы (Т.Ю. Тамбовкина) и пр. Вместе с тем, большинство практикующих преподавателей имеют слабое представление о том, что же принципиально нового привносит компетентностный подход в организацию учебного процесса, что, помимо формальной замены терминов и формулировок в нормативных документах, должно поменяться в практическом преподавании тех или иных вузовских дисциплин, иными словами, что же меняет этот подход в обучении студентов?

В нашей статье мы постараемся в некоторой степени прояснить эти и другие вопросы на примере лингвистического образования (область иноязычной филологии), однако при этом не претендуем на исчерпывающие ответы, предлагая тем самым открыть широкую дискуссию относительно роли компетентностного подхода в практике обучения.

### ***1. Что такое «компетенция» и «компетентность»?***

Наша задача осложняется тем, что среди исследователей до сих пор нет единого понимания ключевых терминов – компетенция и компетентность<sup>1</sup>. По мнению одних, компетенция представляет собой способность к реализации знаний, умений и качеств личности в процессе деятельности; другие подчеркивают когнитивную сущность этого понятия и отделяют его от «компетентности». В своем понимании термина «компетенция» мы исходим из того, что центральная задача современной системы образования (как среднего общего, так и высшего) заключается в развитии личности обучающегося как субъекта социокультурного самоопределения<sup>2</sup>. В связи с этим каждый этап образователь-

<sup>1</sup> Ср. позиции по этому вопросу: Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10 ; Колесников А.А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2011. №10. С. 11–18 ; Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М. : Изд-во МГЛУ, 2003 ; Стратегия модернизации содержания общего образования : Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001 ; Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов. М. : ИНЭК, 2007. С. 12–33 ; Handbuch Kompetenzmessung / Hrsg. Erpenbeck J., Rosenstiel, L. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2003 ; Weinert F.E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit // Leistungsmessungen in Schulen. Basel: Beltz, 2001 и др.

<sup>2</sup> Под «социокультурным» мы подразумеваем всевозможные виды самоопределения: социальное, жизненное, профессиональное, религиозное и пр.

ной системы (в нашем случае, системы лингвистического/иноязычного образования) должен способствовать, в соответствии со своей спецификой, формированию в личности обучающегося образа «Я», определяющего роль, место и функции субъекта в различных типах социокультурных/межкультурных и профессиональных взаимодействий. Однако для успешного выполнения этой задачи необходимо определить механизмы личностного развития, найти «соединительные элементы», благодаря которым становится возможным воздействие внешних образовательных факторов на внутренние психические процессы, то есть выявить такие функциональные личностные (психические) образования, за счет которых обучение разным дисциплинам (в частности, иностранному языку и другим дисциплинам филологического цикла) способно включиться в процесс развития личности. На наш взгляд, подобными образованиями и являются компетенции.

Думается, принципиальное отличие компетенции от знаний, навыков и умений состоит как раз в том, что **компетенция – это целостное личностное свойство, психическое образование, обеспечивающее переход приобретаемых во «внешней среде» знаний, навыков и умений в ранг личностных новообразований.** Полагаем, было бы некорректным описывать компетенцию как простую сумму знаний и умений. Знание – это владение определенной информацией. Умение – это способность осуществлять какую-либо деятельность. В компетенцию они преобразуются тогда, когда в своей системной совокупности и взаимодействии образуют личностно значимое качество, определяющее поведение и деятельность человека в той или иной ситуации. Поэтому для образования компетенции важны не только знания, навыки и умения, но и особенности личности. Обладать компетенцией – значит иметь личностные свойства, качества, позволяющие эффективно выполнять деятельность в той или иной жизненной (учебной, социальной, профессиональной) ситуации. Обучение, не ориентированное на развитие (и саморазвитие) качеств личности, необходимых для выполнения деятельности, представляет собой, на наш взгляд, лишь техническое освоение программного материала и не способствует формированию компетенций. Так, например, можно хорошо знать иностранный язык, уметь корректно выражать свои мысли, но при этом не испытывать реальной потребности в коммуникации или же просто быть необщительным человеком – и этот факт резко затруднит развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). С другой стороны, известно немало случаев, когда ученики и студенты, испытывающие трудности в межличностной коммуникации, с большим удовольствием и немалым успехом овладевают формами публичной коммуникации, выступая с блестящими докладами, презентациями и речами перед аудиторией (и наоборот: студент, хорошо владеющий межличностной иноязычной коммуникацией, может прийти в замешательство при необходимости выступить даже перед группой сверстников). Иными словами, компетенция как личностная характеристика может развиваться на основе разных форм (учебной) деятельности, что вызывает необходимость дифференциации этих форм в зависимости от личностных особенностей и склонностей обучающегося<sup>3</sup>.

Развитие компетенции опирается на познавательную деятельность личности и обуславливает появление новых когнитивных образований; при этом мы, однако, вряд ли можем говорить о появлении нового личностно значимого психического образования до тех пор, пока когнитивные процессы не актуализированы во внешнем плане, пока нет опыта деятельности на их основе. Думается, что любые личностные приращения возможны лишь в результате взаимодействия трех процессов: мышления / познания, коммуникации, деятельностного опыта<sup>4</sup>. Без наличия этого взаимосвязанного «триединства» мы остаемся на уровне теоретических знаний, механического освоения «программного содержания», что не позволяет говорить о появлении нового личностно приращения. Таким образом, формирование компетенции по определению неотделимо от процессов деятельности и взаимодействия (в том числе общения, коммуникации).

Наконец, компетенция включает в себя ценностно-мотивационный аспект, который определяет формирование мотива деятельности, личностного отношения к ней и выполнение этой деятельности в соответствии с ценностными ориентациями и убеждениями субъекта.

Опираясь на эти рассуждения, постараемся представить собственное определение компетен-

<sup>3</sup> В рамках вузовского лингвистического образования такая дифференциация может найти отражение, например, в вариативном наборе специализированных профессионально-ориентированных модулей, нацеливающих студентов на разные виды коммуникативной и лингвистической деятельности: устный или письменный перевод, редактирование иностранного текста, деятельность зарубежного корреспондента и пр.

<sup>4</sup> Колесников А.А. Личность как субъект коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация : сб. статей VI Междунар. науч.-практ. конф. 2–3 мая 2012 г. Астрахань : Изд-во Астрахан. ун-та, 2012. С. 20–23.

ции. Итак, компетенция в нашем понимании – это *взаимосвязь и взаимодействие личностно значимых характеристик индивида (знаний, навыков, умений, способностей, качеств, опыта и т.д.), определяющих его отношение к тому или иному аспекту объективной реальности, способствующих выполнению им определенного вида (или определенных видов) деятельности, обусловленной конкретным мотивом и целями, поставленными в том числе самим индивидом*. При этом компетенция является динамично развивающимся качеством, которое постоянно обогащается за счет опыта познавательной, коммуникативной и практической деятельности. Термин же «компетентность» понимается нами в этом контексте как сознательное использование / реализация компетенции или ее отдельных аспектов / элементов в условиях конкретной ситуации с целью решения определенных задач (учебных, профессиональных и пр.). Например, коммуникативная компетенция может выразиться в компетентном переводе текста (переводчик именно в этом случае проявит свою компетентность). С другой стороны, обладая высоким уровнем развития указанной компетенции, человек не сможет проявить компетентность в юридической коммуникации, так как этот аспект компетенции у него не сформирован из-за отсутствия необходимых знаний и опыта участия в подобных коммуникативных ситуациях.

Опираясь на наше понимание термина «компетенция», постараемся определить факторы, которые обуславливают появление личностных приращений за счет становления и развития ИКК у студентов-филологов/лингвистов.

1. Во-первых, ИКК способствует дальнейшему формированию коммуникативной личности как субъекта социокультурного самоопределения в условиях иноязычной коммуникации и в соответствии с тремя уровнями: а) *когнитивным* (знание языковой системы, а также областей филологии и лингвистики – напр., стилистики, лексикологии, страноведения, литературоведения – и формирование на этой основе и на базе коммуникативного опыта в структурах мышления фреймов и ситуативных моделей, способствующих эффективной интеракции в условиях иноязычной среды; соотнесение себя с той или иной дискурсивной средой – например, дружеским общением, взаимодействием в специализированной сфере и т.п. – и развитие в себе соответствующих личностных качеств); б) *коммуникативным* (готовность и способность к иноязычному взаимодействию, речемыслительной деятельности в зависимости от коммуникативных задач, регистра и социокультурного контекста общения; умение использовать необходимые языковые и речевые средства и задействовать свои личностные качества в зависимости от коммуникативной ситуации); в) *деятельностным* (нацеленность на реализацию себя в различных видах учебной, предметной и/или теоретической деятельности в условиях социального взаимодействия – в том числе в условиях меж- и поликультурной интеракции – в соответствии с коммуникативно-деятельностными потребностями, а также способностями, личностными качествами и установками).

2. Как явствует из предыдущего пункта, развитие коммуникативной личности включает в себя реализацию приобретенных знаний, навыков и умений, а также личностных качеств в конкретной деятельности (учебной, социальной, бытовой, профессиональной), в рамках которой осуществляется коммуникация. ИКК является базовой компетенцией для межкультурного *социального взаимодействия* (или *социальной интеракции*), связана с развитием других ключевых компетенций, обеспечивающих личностное становление, и, в частности, социальной компетенции, под которой Н.Д. Гальскова понимает «способность самостоятельно действовать в социальных ситуациях»<sup>5</sup>.

3. Ценностно-мотивационный фактор иноязычной коммуникативной деятельности обуславливает необходимость формирования мотива у студента вступить в коммуникацию и осуществлять взаимодействие на основе ценностных ориентиров общения. Это значит, что обучаемый должен ясно представлять себе: а) с какой целью он начинает общение и какое значение будет иметь для него результат коммуникации; б) каков предмет общения и какова личностная позиция по отношению к этому предмету у самого обучаемого; в) с кем он вступает в общение, какое значение для него имеет этот человек; г) какой регистр общения необходимо выбрать и какие типы коммуникативного акта будут уместны в рамках данной коммуникативной ситуации; д) какими ценностными ориентациями будет руководствоваться коммуникант, как он реализует культуру общения в процессе коммуникации и т.д. Все перечисленное говорит о том, что коммуникативная деятельность должна быть *личностно*

<sup>5</sup> Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2000. С. 44

*значимой*, то есть основываться на потребности студента реализовать свою коммуникативную личность в предмете деятельности в рамках конкретной коммуникативной ситуации.

## **II. Какое влияние оказывает компетентностный подход на лингвистическое образование?**

Предложенное понимание компетенции позволяет, на наш взгляд, ответить на основной вопрос этой статьи: что же нового привносит компетентностный подход в вузовское лингвистическое образование?

Первое, на что следует обратить внимание, – это упомянутый динамичный характер компетенции (в том числе ИКК), что позволяет осуществить ее уровневую градацию и описать таким образом, чтобы уровень сформированности ИКК можно было определить и проверить. Специалисты Совета Европы выявили шесть основных уровней языкового владения (A1, A2, B1, B2, C1, C2) и предложили порядка 20 параметров, в соответствии с которыми осуществлено описание этих уровней<sup>6</sup>. Эти параметры включают в себя не только лингвистические и речевые умения, но и некоторые личностные свойства, необходимые для эффективной коммуникации (например, способность выстраивать интеракцию, ориентируясь на особенности партнера по общению), метаязыковые стратегии (например, планирование коммуникативной деятельности), способность осуществлять коммуникативную деятельность с учетом социального / социокультурного контекста ситуации. Таким образом, коммуникативная компетенция представлена именно как личностная характеристика.

Очевидно, что интеграция российского образования с общеевропейским образовательным пространством предполагает унификацию требований к уровням и этапам развития ИКК, что уже давно нашло отражение в Государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего образования по иностранному языку<sup>7</sup>. К сожалению, новое поколение стандартов высшего образования (в области филологии и лингвистики<sup>8</sup>) не только не опирается на уровни коммуникативной компетенции, выделенные Советом Европы, но и не реализует преемственности в плане личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов по отношению к предыдущей (школьной) ступени образования. Не совсем ясно, как развитие выделенных в вузовских стандартах общекультурных и профессиональных компетенций опирается на сформированные в школе ключевые и предметные компетенции (по крайней мере, должная преемственность не эксплицирована). Такая ситуация в который уже раз таит в себе опасность возникновения непреодолимой пропасти между средним и высшим образованием.

Опираясь на собственный опыт работы и опыт своих коллег – преподавателей лингвистического вуза, предложим свое видение прогрессии развития ИКК на ступени высшего лингвистического образования, которое соотносилось бы с европейскими уровнями языкового владения. Отметим, что наше предложение опирается пока только на эмпирические данные и нуждается в дальнейшем научном обосновании. Кроме того, представленное здесь описание относится лишь к основному (первому) иностранному языку.

Итак, начало обучения на первом курсе бакалавриата лингвистического вуза должно опираться, как мы полагаем, на пороговый (или пороговый продвинутый) компетентностный уровень (B1/B1+) в терминах Совета Европы. Достижение этого уровня планируется по окончании 11 класса общеобразовательной школы. Таким образом, устанавливается преемственность школьного и вузовского иноязычного образования. Думается, что первый год обучения в вузе должен стать периодом активного закрепления языковых навыков и речевых умений, формирование которых началось в школе; к концу первого курса студенты должны приблизиться к пороговому продвинутому уровню (B2), что создаст лингвистическую и коммуникативную основу для дальнейшего развития ИКК. В течение второго и третьего годов обучения целесообразно приблизиться к уровню профессионального владения языком (C1). Данный уровень открывает возможность формирования профессиональных компетенций в рамках теоретических и практических дисциплин на протяжении третьего и четвертого годов обучения.

<sup>6</sup> Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М. : Изд-во МГЛУ, 2003.

<sup>7</sup> Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. М. : АСТ: Астрель, 2004 ; ФГОС среднего (полного) общего образования. 2012.

<sup>8</sup> ФГОС ВПО по направлению подготовки 032700 Лингвистика (квалификация / степень «бакалавр» и «магистр»). 2010 ; ФГОС ВПО по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация / степень «бакалавр» и «магистр»). 2010.

Этап магистратуры лингвистического образования, по нашему мнению, должен основываться на компетентностном уровне С1 и приближаться к концу второго года обучения к С2 (уровень свободного владения).

Следующее принципиальное изменение, которое привносит компетентностная парадигма в лингвистическое образование, связано с подходом к определению *задач* (влияющих на *содержание*) и *методов* обучения. Содержание обучения, на наш взгляд, должно быть направлено не только на освоение системы и структуры языка, на приобретение лингвистических и филологических знаний наряду с речевыми умениями, но и способствовать овладению качествами и свойствами, позволяющими студентам корректно использовать/применять эти знания и умения для решения задач коммуникативной деятельности при заданных ситуативных условиях. К таким качествам мы предлагаем отнести способность планировать свою речевую / коммуникативную деятельность в соответствии с коммуникативными намерениями и условиями ситуации; развитое жанровое мышление, обуславливающее использование коммуникативных стратегий и дискурсивных жанров в зависимости от социокультурного и ситуационного контекста; способность строить высказывание на основе учета личностных, социальных и культурно-обусловленных особенностей партнера по общению и понимания его намерений, ожиданий и мотивов. Иными словами, компетентностный подход означает переход от знания системы языка и построения аморфных высказываний к использованию языковых и речевых средств для получения жанрового продукта в рамках конкретного вида деятельности, свойственного той или иной сфере коммуникации. Продемонстрируем это положение на трех конкретных примерах (см. табл. 1).

Таблица 1.

Пример корректировки задач обучения в русле компетентностного подхода

«Знаниевый» подход к обучению	Компетентностный подход к обучению
Умения строить высказывания по определенной тематике (напр., «Мой город»).	Способность к коммуникативному взаимодействию в рамках социокультурной среды, бытовых и профессиональных ситуаций (напр., проведение экскурсии по городу).
Лексико-грамматическая корректность высказывания.	Корректное использование коммуникативных стратегий и лексико-грамматического оформления в соответствии с видом, сферой и регистром коммуникации.
Знание стилистических, лексикологических, грамматических, фонетических / фонологических особенностей языка.	Использование стилистических, грамматических и пр. средств для получения собственного дискурсивного продукта в соответствии с коммуникативной задачей.

Рассмотренные задачи обучения, реализуемые в рамках компетентностного подхода, оказывают влияние на *методы, формы и технологии*, обеспечивающие учебный процесс. Представим вкратце основные из них.

1. Особое значение должна приобрести **проектная деятельность** с получением конкретных социально значимых результатов / продуктов (например, регулярное издание университетской газеты на иностранном языке; перевод и составление лингвострановедческих комментариев к иноязычной книге или интернет-ресурсу; прикладные проекты, предусматривающие интеграцию иноязычного образования с международной деятельностью региональных организаций, государственных или коммерческих структур, например, подготовка иноязычной презентации экономического потенциала региона и пр.). В рамках проекта возможно сотрудничество со студентами других специальностей и вузов, различными институциональными учреждениями, организациями.

2. Необходимо предусмотреть создание **информационной образовательной среды** и сетевых сообществ, которые будут способствовать более тесному сотрудничеству студентов при выполнении заданий и проектов, облегчат вовлечение в работу студентов других вузов (из разных регионов и, возможно, стран), взаимодействие с преподавателями и потенциальными работодателями.



3. Требуется усиление **образовательной автономии** студентов. Для решения этой задачи необходима особая организация обучения, в частности, уход от так называемой «классно-урочной» системы в вузовском образовании. Полагаем, переход на образовательную автономию в рамках иноязычного образования может выразиться в следующем:

а) В создании образовательной среды, позволяющей студенту выстраивать собственную образовательную траекторию, самостоятельно определять длительность, полноту и содержание своего образования. В связи с этим *неизбежен переход на модульно-рейтинговый принцип обучения*.

б) В формировании учебных приемов (стратегий познавательной деятельности), способствующих развитию учебно-познавательной компетенции и, в частности, *метакогнитивных способностей*, обеспечивающих самостоятельную организацию и самоконтроль учебно-познавательной деятельности, а также самооценку своего уровня и своих достижений<sup>9</sup>.

в) В изменении существующего подхода к текущему и итоговому контролю за счет перехода на комплексное / целостное оценивание достигнутого уровня ИКК во всех ее аспектах. В частности, требуется разработка методики оценивания результатов / достижений как на формальном, так и неформальном и информальном образовательных уровнях<sup>10</sup>.

4. Из предыдущего пункта следует, что назрела необходимость изменений **в системе контроля и оценивания** образовательных результатов. Как упоминалось, уровни развития ИКК и профессиональных компетенций должны оцениваться не только на основе показателей формального (институционального) обучения. Контроль должен включать в себя оценивание достижений в неформальном и информальном образовании, что предполагает использование технологии *портфолио* – например, Европейского языкового портфолио<sup>11</sup>; многоязычного профориентационного портфолио (который разрабатывается автором данной статьи). Полагаем, что изменения ожидают и проведение государственной аттестации студентов. Итоговая аттестация должна представлять собой не традиционный экзамен, а проводиться на основе комплексного оценивания уровня развития коммуникативной и профессиональных компетенций, то есть включать в себя экспертизу полученных студентом на протяжении обучения языковых сертификатов, результатов производственных (программных) и дополнительных практик, организованных в том числе самим студентом – например, краткосрочной работы в качестве переводчика; экспертизу портфолио и защиту экзаменационного проекта.

Итак, компетентностный подход в вузовском лингвистическом / иноязычном образовании оказывает воздействие не только на методические основы обучения, но и на организацию образовательного процесса в целом. В данной статье мы постарались описать лишь некоторые изменения, привносимые данной парадигмой, что открывает возможность для дальнейших исследований и экспериментальной работы в условиях практического обучения.

### *Список использованной литературы*

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя : – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

<sup>9</sup> См. по этому вопросу: Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа) : Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008 ; Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2007 ; Chan W.M. Lernerautonomie und metakognitive Entwicklung: Argumente für einen Perspektivenwechsel // Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht / Barkowski H., Funk H. (Hrsg.). Berlin : Cornelsen, 2004. S. 109–126 ; Little D. Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application // Die Neueren Sprachen. 1994. 93(5). S. 430–442 ; Martinez H. Von der Lerner- zur Lehrerautonomie // Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht / Barkowski, H., Funk, H. (Hrsg.). Berlin : Cornelsen, 2004. S. 74–88 и др.

<sup>10</sup> Подробнее об образовательных уровнях см.: A Memorandum on Lifelong Learning. – Brussels, 2000 ; о способах учета результатов формального, неформального и информального образования в рамках системы высшего филологического образования см.: Колесников А.А. Современные тенденции в развитии непрерывного филологического образования и возможности его оптимизации на вузовском этапе // Иностранные языки в высшей школе. 2009. №3 (10). С. 13–23.

<sup>11</sup> European Language Portfolio. Council of Europe, 2011.

3. Колесников, А.А. Личность как субъект коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация : сб. статей VI Международ. науч-практ. конф. 2–3 мая 2012 г. – Астрахань : Изд-во Астраханского ун-та, 2012. – С. 20–23.
4. Колесников, А.А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 11–18.
5. Колесников, А.А. Современные тенденции в развитии непрерывного филологического образования и возможности его оптимизации на вузовском этапе // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – №3 (10). – С. 13–23.
6. Коряковцева, Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа) : Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 426 с.
7. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М. : АСТ: Астрель, 2004. – 380 с.
8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М. : Изд-во МГЛУ (русская версия), 2003. – 256 с.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 101 с. – URL: <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf>
10. Тамбовкина, Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: – автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 50 с.
11. ФГОС ВПО по направлению подготовки 032700 Лингвистика (квалификация / степень «бакалавр» и «магистр»), – 2010. – URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm541-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf)
12. ФГОС ВПО по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация / степень «бакалавр» и «магистр»), – 2010. – URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm34-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm34-1.pdf)
13. ФГОС среднего (полного) общего образования, 2012. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>
14. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 12–33.
15. A Memorandum on Lifelong Learning. – Brussels, 2000. – URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
16. Chan, W.M. Lernerautonomie und metakognitive Entwicklung: Argumente für einen Perspektivenwechsel // Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht / Barkowski H., Funk H. (Hrsg.). – Berlin : Cornelsen, 2004. – S. 109–126.
17. European Language Portfolio. – Council of Europe, 2011. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default_EN.asp)
18. Handbuch Kompetenzmessung / Hrsg. Erpenbeck J., Rosenstiel L. – Stuttgart : Schäffer-Poeschel Verlag, 2003. – 630 s.
19. Little, D. Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application // Die Neueren Sprachen. – 1994. – 93(5). – S. 430–442.
20. Martinez, H. Von der Lerner- zur Lehrerautonomie // Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht / Barkowski H., Funk H. (Hrsg.). – Berlin : Cornelsen, 2004. – S. 74–88.
21. Weinert, F.E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit // Leistungsmessungen in Schulen. – Basel : Beltz, 2001. – S. 17–31.

## **Роль обучения слуховой триглоссии в контексте подготовки студентов вуза к поликультурному профессиональному общению**

Данная статья посвящена проблеме обучения слуховой триглоссии в условиях подготовки студентов вуза к поликультурному профессиональному общению. Автор обосновывает сущность поликультурной многоязычной профессиональной коммуникации и роль аудирования в этих условиях межличностного взаимодействия. В статье раскрывается содержание терминов «поликультурная многоязычная учебно-коммуникативная ситуация» и «устная слуховая (рецептивная) триглоссия». Автор предлагает примеры упражнений, направленных на формирование и развитие знаний и умений слуховой триглоссии.

*поликультурное многоязычное профессиональное общение, поликультурная многоязычная учебная среда, поликультурная многоязычная учебно-коммуникативная ситуация, устная слуховая (рецептивная) триглоссия*

В сложившихся новых условиях глобализации, информатизации и медиатизации тенденции поликультурности и многоязычия начинают рассматриваться современными исследователями как актуальные закономерности обучения нескольким иностранным языкам в высшей школе.

Ретроспективный анализ нормативных документов, регулирующих учебную деятельность в вузах, показал, что обучение студентов двум и более иностранным языкам предусматривается не только при подготовке лингвистов, филологов, но осуществляется в рамках социального, международного, правового, торгового и экономического направлений подготовки в неязыковых вузах. Это доказывает актуальность оптимизации процесса обучения нескольким иностранным языкам на *поликультурной* и *многоязычной* основе в различных образовательных контекстах. Кроме того, владение двумя и более иностранными языками не только приобретает большое социальное и экономическое значение, но и позволяет удовлетворить все возрастающие коммуникативные потребности современного человека. Согласно данным тенденциям правомерно говорить о том, что выпускники языковых и неязыковых вузов должны быть готовы к осуществлению коммуникации в ситуациях как бикультурного двуязычного, так и поликультурного многоязычного профессионального общения.

В социолингвистических исследованиях последнего десятилетия роль и значимость поликультурных коммуникативных контактов подчеркивается все более и более отчетливо. В настоящее время, по мнению ученых, одноязычные монокультурные и двуязычные бикультурные ситуации вовсе не преобладают на земном шаре. Напротив, все возрастает и ширится диапазон ситуаций, в которых реализуется многоязычное поликультурное общение. Речь идет о международных политических, экономических, научных форумах, съездах, симпозиумах, конференциях, переговорах, где рабочими являются несколько языков. Кроме того, ситуации многоязычия актуализируются при радиообмене сообщениями между диспетчерами и командирами авиатранспорта международных рейсов; при общении гида-переводчика и многоязычной группы туристов. Партнеры по межкультурному общению могут свободно переходить с одного иностранного языка или диалекта на другой, демонстрируя способность каждого выражать мысль на одном языке и понимать – на другом.

Сказанное означает, что в мире начинает преобладать поликультурное многоязычное коммуникативное пространство, реализуемое в бесконечном множестве поликультурных многоязычных коммуникативных ситуаций. Выпускники вузов, нацеленные на полноценное профессиональное межкультурное общение, оказавшись в таких ситуациях, должны быть готовы к варьированию своего речевого поведения, к оперативной смене языковых кодов речевого взаимодействия.

В современной лингводидактической науке назрела необходимость учета новейших тенденций,

связанных с вопросами подготовки обучающихся к участию в поликультурной многоязычной профессиональной коммуникации.

Анализ работ в области теории межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халева, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Ж. Krumm, А. Knapp-Potthoff и др.) позволяет в общем смысле интерпретировать сущность межкультурного общения как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, в процессе которого происходит обмен информацией, поступающей от одного коммуниканта-инофона к другому и наоборот, в результате чего достигаются взаимопонимание и общие цели.

Выявление сущности межкультурной коммуникации позволяет раскрыть специфику *поликультурного многоязычного профессионального общения*. Это вербальное и невербальное взаимодействие трех и более коммуникантов, принадлежащих к различным лингвосоциумам, направленное на взаимопонимание и достижение взаимовыгодных профессиональных целей и результатов.

Эффективность такой коммуникации зависит от а) уровня владения несколькими языковыми кодами (тремя – родным и двумя иностранными – и более); б) успешности актуализации не менее трех концептуальных картин мира в их взаимном синхронном / асинхронном взаимодействии.

Контекст поликультурной многоязычной профессиональной коммуникации в образовательных условиях может быть создан исключительно в *поликультурной многоязычной учебной среде* – модели реального межкультурного общения, предусматривающей обучение студентов двум и более иностранным языкам. Данная среда предполагает наличие в учебном процессе множества профессионально ориентированных *поликультурных многоязычных учебно-коммуникативных ситуаций*, представляющих собой модели взаимодействия обучающихся между собой с целью удовлетворения их разнообразных коммуникативных профессиональных потребностей средствами двух и более иностранных языков. Именно такие ситуации способны обеспечить взаимосвязь и взаимопроникновение нескольких (как минимум трех – родной и двух иноязычных) лингвокультур.

Поликультурная многоязычная профессионально ориентированная учебно-коммуникативная ситуация чаще всего подразумевает деятельность по восприятию и пониманию разноязычной речи на слух. Аудирование как вид речевой деятельности является неотъемлемым звеном такой устной коммуникации, оно обеспечивает адекватность речевого поведения в различных поликультурных многоязычных коммуникативных ситуациях.

В настоящее время в современной методической науке проблема обучения восприятию и пониманию на слух иноязычного сообщения рассматривается преимущественно в условиях изучения первого иностранного языка (Н.Ю. Абрамовская, С.М. Зенкевич, Е.А. Колесникова, В.Е. Лапина, А.Э. Михина, И.В. Носар, Е.В. Савелло, С.В. Тимина и др.). Общие теоретические и практические вопросы, связанные с обучением аудированию в процессе изучения второго иностранного языка, исследовались в работах И.Л. Бим, А.М. Есютиной, Б.А. Лapidуса. Культурно ориентированный ракурс рассмотрения процесса обучения аудированию текстов на втором иностранном языке затрагивается в работах Н.В. Барышникова и А.В. Щепиловой.

При всем многообразии имеющихся в теории и методике обучения иностранным языкам сведений, касающихся обучения аудированию иноязычных текстов, далеко не все вопросы решены окончательно. Следствием слабой разработанности сформулированной проблемы является тот факт, что выпускники вузов профессионально реализуют себя в большей степени в контексте оперирования первым иностранным языком; второй и последующие иностранные языки в лучшем случае используются в целях чтения. Кроме этого, уровень сформированности у студентов старших курсов умений аудирования текстов на втором иностранном языке значительно уступает другим видам речевой деятельности.

К сожалению, до сих пор не ставилась и не решалась проблема обучения аудированию текстов на двух иностранных языках с учетом пересечения, соотнесения, сопоставления трех взаимодействующих картин мира, в результате которого происходит особый по своему содержанию процесс – *устная слуховая (рецептивная) триглоссия*.

Анализ концепций отечественных психологов позволил уточнить специфические параметры этого процесса (Н.И. Жинкин, В.А. Артемов, И.А. Зимняя и др.). Процесс «слуховой триглоссии» реализуется в две стадии: первичного и вторичного восприятия. Обе стадии представлены побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической фазами, а также фазой декодирования. Отличие

слуховой триглоссии заключается в том, что при восприятии сообщения на втором иностранном языке реципиент сопоставляет и анализирует иноязычную концептуальную картину мира не только с позиций своей родной культуры, но и с точки зрения уже ранее воспринятой и понятой другой иноязычной картины мира. В этом случае речь идет уже не о диалоге, а о *полилоге культур*, полноценно реализуемом в процессе слуховой триглоссии. На основании синтеза имеющейся информации устную рецептивную (слуховую) триглоссию следует рассматривать как процесс восприятия на слух и понимания реципиентом-инофоном двух иноязычных кодовых систем (первого и второго иностранных языков), а также двух инокультурных картин мира в их взаимодействии с родным языком и родной лингвокультурой.

Обучение слуховой триглоссии является бесспорной лингводидактической задачей, поскольку устная рецептивная триглоссия является неизменным компонентом поликультурной многоязычной профессиональной коммуникации. Решение данной задачи приобретает свою актуальность в контексте обучения студентов языковых и неязыковых вузов второму иностранному языку, изучаемому в профессиональных целях.

Специфика обучения студентов вуза слуховой триглоссии требует тщательной системной работы преподавателя, заключающейся: а) в разработке последовательно сменяющих друг друга этапов работы с разноязычными аудиосообщениями; б) в отборе профессионально ориентированных поликультурных многоязычных учебно-коммуникативных ситуаций. Такие ситуации должны отражать сферы будущей профессиональной деятельности студентов (социально-культурные, общественно-политические, учебно-профессиональные / профессионально-производственные ситуации). Использование в процессе обучения слуховой триглоссии профессионально ориентированных поликультурных многоязычных ситуаций позволяет подготовить студентов к участию в реальном поликультурном профессиональном общении с представителями разных лингвосоциумов.

Методика обучения слуховой триглоссии студентов вуза включает в себя три основных этапа.

На первом – *информативном* – этапе закладывается основа, необходимая для дальнейшей работы, путем ознакомления студентов с особенностями поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации.

На данном этапе со студентами проводится лекция-беседа, которая предлагается либо на втором иностранном языке (например, немецком), либо на русском языке (в зависимости от уровня подготовки студентов и их желаний). Данный прием нацелен на то, чтобы познакомить обучающихся с условиями функционирования реальной поликультурной многоязычной ситуации и действиями ее участников. Преподаватель может сопроводить беседу демонстрацией видео- или аудиофрагмента, посвященного определенной тематике. Данный прием призван наглядно представить коммуникативное поведение говорящих как на втором (немецком), так и на первом иностранном языке (например, английском) в условиях подлинного, аутентичного поликультурного взаимодействия. В этом случае преподавателю важно показать обучающемуся отличие многоязычной коммуникации от двуязычной, а также значимость слуховой рецепции в данных условиях.

На данном этапе могут использоваться следующие подготовительные упражнения:

1. Упражнения на осознание трудностей восприятия на слух разноязычных сообщений

Hören Sie sich die Audiomitteilungen an und antworten Sie auf folgende Fragen (Прослушайте аудиосообщения и ответьте на следующие вопросы):

*Установка:* Stellen Sie sich vor, dass Sie ein russischer / eine russische Schauspieler (-in) eines Hollywood-filmes sind. Während der Dreharbeiten hören Sie zwei Gespräche über die Probleme, mit denen die Organisatoren dieser Dreharbeiten konfrontiert sein können. Zuerst hören Sie einen Polilog zwischen 4 Menschen auf Englisch. Dann kommt ein deutscher Schauspieler ins Gespräch und beginnt seinen Monolog über deutsche Filme nur auf Deutsch. (Представьте себе, что Вы русский актер / актриса, который снимается в одном из Голливудских фильмов. Во время съемок Вы случайно слышите два разговора, касающиеся проблем, с которыми могут столкнуться организаторы съемок. Сначала Вы слышите полилог между четырьмя людьми на английском языке. Затем в разговор вступает немецкий актер и начинает свой монолог о немецком кинематографе на немецком языке.)

1) Ist es einfach sofort, von der englischen Sprache auf die deutsche Sprache umgeschaltet zu werden? (Легко ли Вам сразу переключиться с английского языка на немецкий?)

2) Welche Schwierigkeiten hatten Sie bei der Wahrnehmung und dem Verständnis der präsentierten Mitteilungen in zwei Fremdsprachen (das Tempo, die Artikulation, die lexikalischen und grammatikalischen

Schwierigkeiten, die Interferenz u.a.) im Rahmen einer Situation? (Какие трудности у Вас возникли при восприятии и понимании представленных разноязычных сообщений (темп, артикуляция, лексические и грамматические трудности, интерференция и др.) в рамках одной ситуации?)

3) In welcher der präsentierten Sprachen war es leichter, die Mitteilung wahrzunehmen und warum? (Сообщение, на каком из представленных языков было Вам воспринимать легче и почему?)

2. Упражнения на активизацию знаний в области трех концептуальных картин мира

Hören Sie sich die Audiomitteilungen an und bestimmen Sie (Прослушайте аудиосообщения и определите) (см. установку в упр. 1):

1) Welche Persönlichkeitscharakteristiken der Deutschen, der Engländer und der Russen werden in dieser Situation gezeigt? (Какие личностные характеристики немцев, англичан и русских здесь отражены?)

2) Mit Hilfe welcher Sprachmittel gelingt es Ihnen sich mitzuteilen? (С помощью каких языковых средств это удастся передать?)

3. Упражнения на первичное выявление компонентов поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации

Hören Sie sich die Audiomitteilungen an und bestimmen Sie, zu welcher Sphäre des Verkehrs die präsentierte Situation gehört (Прослушайте аудиосообщения и определите, к какой сфере общения относится представленная ситуация):

1) die sozial – Haushaltssphäre;

2) die sozial-kulturelle Sphäre;

3) die gesellschaftspolitische Sphäre;

4) die lehr-professionelle Sphäre.

Цель второго (*формирующего*) этапа технологии – обучение студентов идентификации компонентов поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации и дальнейшее развитие комплекса умений слуховой триггосии.

Работа, предворяющая предъявление поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации, начинается с подготовки обучающихся к поочередному восприятию и пониманию разноязычных сообщений как на первом, так и на втором иностранном языке (включая реагирование на услышанное).

После создания настроения на слушание преподаватель предусматривает преодоление смысловых и лингвистических (в основном лексических) трудностей понимания содержания поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации. Характер знаний и умений, формирующихся на данном этапе, обуславливает выполнение студентами ряда условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

4. Упражнения на подготовку к восприятию и пониманию разноязычных сообщений и дальнейшую активизацию знаний в области трех концептуальных картин мира

Antworten Sie auf folgende Fragen<sup>1</sup> (Das Thema: die Kunst (das Kino), (Ответьте на следующие вопросы (тема: Искусство: кино):

1) Sind Sie selbst ein Kinogänger? (Нравится ли Вам ходить в кино?)

2) Was für einen Film haben Sie sich letztes Mal angesehen? War das vielleicht ein deutscher, ein amerikanischer oder ein russischer Film? (Какой фильм Вы смотрели последний раз в кинотеатре? Это был американский, немецкий или российский фильм?)

3) Wie oft werden die deutschen Filme im Kino vorgeführt? (Как часто показывают в кинотеатре фильмы, снятые в Германии?)

4) How often are Hollywood films shown at Russian cinemas and why? (Как часто показывают в кинотеатре фильмы, снятые в Голливуде?)

5) Which films – American, Russian or German – do you find most interesting and absorbing? What does it depend on? (Какие фильмы – американские, российские, немецкие – Вы считаете более интересными и захватывающими? От чего это зависит?)

5. Упражнения на прогнозирование содержания поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации

Erklären Sie den Inhalt der kommunikativen Situation aufgrund der folgenden englischen und deutschen Stichwörter (Das Thema: Politisches System und politische Macht in Deutschland) (Предположите содержа-

<sup>1</sup> Преподаватель задает студентам разноязычные вопросы, посвященные определенной тематике: в зависимости от того, на каком языке будет задан вопрос, на таком языке представляется ответ студента.

ние коммуникативной ситуации исходя из следующих английских и немецких ключевых слов, (тема «Политическая система и политическая власть в Германии):

Der Petersburger Dialog, die Regierung, partnership, Education, Science and Innovation, legislation, das Rechtsstaat, etablieren, modernization in the legal sphere, a great challenge.

6. Упражнения на преодоление лингвистических трудностей

Finden Sie die deutschen Äquivalenten zu den englischen Wörtern und den Ausdrücken (Das Thema: die Kunst (das Kino), (Найдите немецкие эквиваленты английским словам и выражениям (тема: Искусство (Кино):

- |                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 1. shortcoming                      | A. jdn überreden, etw zu tun |
| 2. to persuade                      | B. die Zutaten               |
| 3. that is irrelevant to the result | C. belanglos                 |
| 4. ingredients, accessories, extras | D. das Manko                 |

Далее студентам предъявляют два раза аудиотексты на первом и втором иностранном языке. Здесь также предусматривается выполнение серии условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

7. Упражнения на дальнейшее выявление компонентов поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации и активизацию знаний в области трех концептуальных картин мира

Listen to the conversation and determine where the situation takes place (Прослушайте разговор и определите, где происходит действие):

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1) at an economic forum;           | 2) during film shooting; |
| 3) at an international conference; | 4) in the theater.       |

8. Упражнения на понимание основного содержания / необходимой информации / полного содержания поликультурной многоязычной учебно-коммуникативной ситуации

Listen to the conversation once again. Formulate each speaker's viewpoint and give your own opinion concerning the issue under discussion. Be prepared for a group discussion. (Прослушайте разговор еще один раз. Сформулируйте точку зрения каждого из участников коммуникативной ситуации и выразите свое мнение об обсуждаемой проблеме. Будьте готовы к дискуссии в группе.)

Завершающий этап технологии – это этап итоговой диагностики уровня сформированности (развития) умений слуховой триглоссии.

На данном этапе предусматривается выполнение студентами серии коммуникативных проблемных заданий:

9. Упражнения на выявление уровня сформированности знаний и умений слуховой триглоссии

Stellen Sie sich vor, dass Sie an der Erörterung der Probleme der weltweiten Filmindustrie teilnehmen. Erzählen Sie Ihren ausländischen Kollegen von der russischen Filmkunst auf Deutsch oder auf Englisch. (Представьте себе, что Вы включились в обсуждение проблем мировой киноиндустрии. Расскажите своим иностранным коллегам на немецком или английском языке о российском кинематографе.)

Реализация данной технологии позволит обеспечить готовность студентов к участию в поликультурной профессиональной коммуникации. Данная готовность является одной из составляющих профессиональной компетентности выпускников, чья профессиональная деятельность связана с интенсивными межкультурными контактами.

### *Список использованной литературы*

1. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе [Текст]. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст] : учебное пособие. – Обнинск : Титул, 2001. – 60 с.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
5. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст]. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.

6. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст]. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1958. – 371 с.
7. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейн. – М. : Моск. психол.-социальный ин., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
8. Лapidус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст] : учеб. пособие. – М. : Высш. школа, 1980. – 173 с.
9. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 263 с.
10. Халеева, И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам [Текст] // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1. – С. 11.
11. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
12. Knapp–Potthoff, A. Intrekulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel [Text] / A. Knapp-Potthoff, M. Leidke // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / hrsg. von Iudicium Verlag GmbH. Munchen, 1997. – S. 181–203.
13. Krumm, H.–J. Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache [Text] // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. – 1994. – № 20. – S. 13–35.

УДК 81'25  
ББК 81.432.4-7  
П 121

А.В. Павлова, канд. филол. наук  
(Майнцкий ун., Германия)

### **Типология переводческих ошибок билингов (на материале ошибок студентов русского отделения переводческого факультета в Гермерсхайме)**

Для эффективного преподавания иностранных языков необходимо знать типичные ошибки студентов и причины, вызывающие эти ошибки. В данной статье дается типология частотных ошибок и их причин с учетом взаимодействия между первым (родным) языком и иностранным. Исследование выполнено на основе наблюдения трех студенческих групп в Майнцком университете (Гермерсхайм, Германия). Студенты переводческого факультета изучают русский язык как иностранный и переводят с немецкого языка на русский.

*билингов, перевод, русский, немецкий язык, ошибки, причины*

**Н**астоящая статья имеет сугубо практическую цель: помочь преподавателям русского как иностранного улучшить методику преподавания, сделав ее более эффективной. Речь пойдет не о тех ошибках, которые вызваны непониманием содержания текста оригинала (нарушена денотативная эквивалентность, стиль или культурный фон), а об ошибках чисто языковых, лексических и грамматических, обусловленных интерференцией ИЯ и ПЯ или нетвердым знанием ПЯ. Исследуется только перевод с немецкого на русский, выполняемый студентами четвертого-пятого семестров, то есть закончившими курс обучения грамматике русского языка и продолжающими учить русский на практике перевода и в курсе стилистики.

База данных ошибок, разделенных по категориям, может служить хорошим подспорьем при составлении упражнений на тренировку языковых навыков – на занятиях по иностранному языку или практике перевода.

Помимо категорий чисто языковых, наша база данных разделена еще по критерию «соотношение двух языков» на три группы. Это связано со спецификой нашего факультета «Язык. Культура. Перевод» в городе Гермерсхайм (факультет Майнцкого университета), где на русском отделении и отчасти на германистике обучаются в основном билингов с разным соотношением русского и немец-



кого: для одних родным является русский, для других – немецкий, для третьих наблюдается полный билингвизм, то есть равноправие языков по степени грамотности их активного употребления и по объему лексического запаса. Соотношение между языками связано как с социальными факторами (возраст, в котором человек приехал на постоянное или временное проживание в Германию; язык в семье; посещение родственников в России; образование к моменту приезда в Германию; изучение русского как иностранного в немецкой школе; количество немецкоязычных и русскоязычных друзей; круг и язык чтения, фильмы и пр.), так и с индивидуальными характеристиками (чисто языковыми способностями, памятью, трудолюбием, честолюбием, интересом, отношением к будущей профессии), а также с субъективным фактором – осознанием русского или немецкого языка как родного. Групп, разделяемых по этим факторам, довольно много: есть люди, приехавшие учиться в Гермерсхайм из России после получения высшего образования или после школы; есть такие, кто приехал в Германию ребенком (в семь-десять лет) на постоянное место жительства, но русский язык не только не потерял, но и активно его развивал и совершенствовал, так что их русский ничем не отличается от русского языка приезжающих из России; есть студенты, приехавшие в Германию в детстве с семьями, в которых родители стремились к полной интеграции ребенка в немецкую жизнь, в том числе за счет забвения русского, и только по мере взросления человек начинал ощущать желание восстановить забытый в детстве русский язык. Учатся у нас и немцы, которые начали изучать русский язык «с нуля», непосредственно в университете. Наиболее заинтересованные и способные из них к последним семестрам приходят с уровнем языковой подготовки лучшей, чем у многих изначально русскоязычных. Есть и другие группы. Их перечисление не входит непосредственно в задачи этой статьи. Для наших целей достаточно распределить всех студентов на три больших класса, а именно, тех, для кого:

1) русский является первым языком, а немецкий иностранным; правила правописания к моменту поступления в университет усвоены частично или хорошо (Г1);

2) русский язык – второй, но активно употребляемый в семье или с друзьями, однако только в устной форме; правила правописания изучаются только в университете (Г2);

3) русский язык – иностранный, изучаемый в университете «с нуля» (Г3). То, что у последней группы (Г3) ошибок в русском переводе наибольшее количество, предсказуемо. Однако опыт показывает, что и вторая группа (Г2) делает ошибки отчасти тех же типов. Первая группа (Г1) допускает значительно меньшее число ошибок, и последние в основном совпадают с типами ошибок, которые бытуют в текстах, создаваемых в России.

Наибольшая частотность ошибок наблюдается в категориях «Правописание», «Грамматическое согласование/грамматическое управление» и «Выбор слов». Далее перечисляются категории ошибок, их причины, примеры и группы билингвов, для которых та или иная категория характерна.

#### **Правописание:**

**Имена собственные:** *Вольфганг Шеубле* (вместо *Шойбле*), *Францоа Холланд*, *Суйддойче* (вм. *Зюддойче*) и др.

Ошибки этого рода делает только группа Г3. Причина ошибок: неверная транслитерация кириллицей из-за незнания традиций передачи тех или иных звуков на письме.

**Большая/маленькая буква:** *Греки*, *Португальцы*, *Испанский язык*

Представители Г3 и – значительно реже – Г2 считают, что наименования народов и языков, как и названия стран, нужно писать с прописной буквы. Здесь налицо явная интерференция не столько с немецким, сколько с русским: правило о написании имен собственных (географических названий) с большой буквы переносится и на производные от этих имен существительные. В немецком все существительные пишутся с прописной, поэтому интерференция с немецким здесь опосредована выученными правилами русского языка и боязнью их нарушить (так называемая «гиперкоррекция»).

**Звонкие и глухие согласные:** *плагополучно*, *потвергается*.

Ошибки этого рода делает только группа Г3. Причина: в немецком противопоставление звонких и глухих имеется, но оно выражается скорее в силе звука (глухие сильные, звонкие слабые), чем в участии или неучастии голосовых связок в образовании согласных. Русские признаки звонкости/глухости реализуются фонетически иначе, чем в немецком, и носители немецкого подчас не опознают эти признаки на слух, а потому и неверно отображают их на письме.

**С/З:** *соснание*, *филозоф*, *сосдание*.

Эти ошибки, с одной стороны, – частный случай неразличения звонких и глухих, с другой –

особая категория, так как в немецком [s] и [z] при озвучивании «s» различаются чисто позиционно: глухой звучит перед глухими согласными или на конце слов и морфем (Westen, Haus), а звонкий – перед гласными (Wesen, Häuser). Поэтому для немцев различие звонких и глухих [s] и [z] отчасти нефонематично. Исключения составляют написание «ß» или «ss», когда требуется произнесение глухой [s]. Но именно в силу нарочитости этих обозначений для означивания глухого согласного обычная «s» остается в сознании носителей немецкого языка сигналом звука, имеющего два аллофона, то есть обозначением единой фонемы. Поэтому ошибки такого рода делают представители Г3 и – значительно реже – Г2. У последних даже встречаются иногда варианты с обоими буквенными обозначениями – видимо, «на всякий случай» (неизвестно).

**Смягчительный «мягкий знак»:** *полиценная Ворона; можно убедит народонаселение.*

Ошибки характерны в первую очередь для Г3. Причина: неразличение мягких и твердых согласных для немецкого уха (мягкость и твердость в немецком не фонематичны). Когда речь идет о сонантах «р», «л», то ошибки такого рода встречаются и у некоторых представителей Г2 (*борьцы, Меркел*).

**Ш/Щ:** *насыщенность, требующих.*

Ошибки такого рода не слишком частотны, характерны только для Г3 и объясняются отсутствием соответствия фонемы «щ» в немецком языке.

**И/Ы:** *хитрим путем, долговие обязательства, развивает, товары.*

Ошибки этого типа характерны для Г3 и – реже – для Г2. Причина: отсутствие противопоставления И/Ы в немецком и неразличение мягких и твердых согласных, предшествующих И/Ы. Иногда смешению И/Ы способствует немецкое написание имени собственного: *Delphi* транслитерируется кириллицей как *Дельфи* вместо правильного варианта *Дельфы*.

**У/Ы:** *механизму (вм. механизмы).*

Такого рода ошибки объясняются тем, что в немецком буква «ы» передается при транслитерации латиницей как «у» (игрек). Иногда в сознании эти буквы сливаются, и рука механически выводит «у» в русском там, где требуется «ы». Эта ошибка встречается и у Г3, и у Г2, но в обоих сравнительно редко; она вызвана скорее отсутствием концентрации, усталостью, чем реальной интерференцией.

**Й/И/Ь перед Я/А:** *шейя, райя, христианство.*

Ошибки такого рода редки, встречаются только в Г3 и объясняются тем, что за одной буквой «я» скрываются две фонемы [j] и [a], а такие сочетания в немецком фонетическом строе отсутствуют. Помня о правиле, что перед «я» нужно ставить иногда разделительный «ь», человек ставит его (как в случае *христианство*) и там, где требуется не он и не буква «я», а «и» и следующая за ней «а» (гиперкоррекция). Возможно, в данном конкретном примере происходит путаница со словом *крестьянство*. Казалось бы, ошибки такого рода могли бы встречаться и для букв «е», «е», «ю», но случаи с этими гласными в студенческих работах пока не попадались.

**Слитно, раздельно, дефис:** *в основном, иметь ввиду, всвязи, у греков итак ситуация сложная, понастоящему, по разному, не смотря на и т.д.* Ошибки такого рода встречаются у всех трех групп студентов (как и в работах русских студентов в России), но для Г1 они менее характерны. Регулярно встречается неверное написание *тоже/также* (слитно или раздельно) во всех трех группах, но та же ошибка сейчас заполонила российские СМИ.

**Гласный в корне:** *озночает, пологает, плотить, промачил, выросли, отбирают.*

Ошибки на гласные в корне вызваны тем, что люди не проверяют безударные гласные (там, где их можно проверить) или не помнят правил о чередованиях гласных. Эти ошибки делают студенты всех трех групп, хотя в Г1 их меньше. Ошибки такого рода не являются спецификой «нашего континента»: их допускают не вполне грамотные люди и в любом регионе России.

**Гласный в окончании:** *владельцов, в течениц, зависл, в Грецие.*

Эти ошибки вызваны незнанием спряжения и склонения и не являются специфическими для студентов Гермерсхайма (несколько подробнее они освещаются в разделе «Морфология»).

**Согласные**

**Выпадение «т» в глаголах:** *соответсует, приветсует.*

Ошибок такого типа немало как в Г3, так и в Г2. Видимо, нет привычки проговаривать про себя то, что пишешь. Возможно, причина кроется еще и в невыполнении двигательной программы написания всех согласных: выпадающую «т» автор как будто (для себя, в подсознании) «уже написал», поскольку она действительно в слове присутствует (перед «с»). В нейропсихологии это называют «упрощением программы».

**Другие ошибки в согласных из-за незнания орфографии и гиперкоррекции:** *лучше* (вм. *лучше*), *человечество*, *ниже*.

Такого рода ошибки встречаются в основном в Г3; они вызваны главным образом гиперкоррекцией (чрезмерной тщательностью, боязнью сделать ошибку) в сочетании с нетвердым знанием орфографии отдельных слов в первую очередь из-за небольшого опыта чтения русской литературы.

**НЕ/НИ:** *он не разу не написал; как бы нам не было трудно, мы все равно...*

Эти ошибки вызваны незнанием правил, встречаются во всех группах и не являются специфическими для студентов Гермерсхайма. То, что частица «ни» в уступительных конструкциях постепенно «вымирает», слышно в речи дикторов российского радио и телевидения, когда они произносят что-нибудь вроде *где бы он НЕ был...* Тот же случай наблюдается в песнях (примечательно, что исполнительницу не останавливает даже параллелизм синтаксической конструкции: в первой она произносит «ни», а во второй, точно такой же, – уже «не»): *Где бы ты ни был и с кем бы ты не был...*<sup>1</sup>

**НН/Н в причастиях и прилагательных.**

Эти ошибки также обусловлены незнанием правил и не являются специфическими для «нашего контингента», поэтому комментировать их не требуется.

**Местоимения**

**Предлог в сложных местоимениях:** *с некем общаться, к друг другу.*

Ошибки такого рода – явные «германизмы», они обусловлены прямым влиянием немецкого и характерны только для Г3 и Г2.

**Неверное употребление местоимения «свой»:** *в Германии со своей развитой экономикой...*

Этот тип ошибок также наблюдается только в Г3 и Г2, у которых употребление местоимения «свой» специально не затренировано и «не на слуху». В немецком соответствии этому местоимению нет, и его нужно специально учить и его употребление тренировать.

**Путаница между «тот» и «этот»:** *этим самым* (вм. *тем самым*), *к тому же времени* (вм. *в это же время*), *к этому же* (вм. *к тому же*).

Этот тип ошибок также наблюдается только в Г3 и Г2 и вызывается интерференцией: студентам неясно, когда сложносоставные немецкие местоимения наречного типа (*somit, damit, dadurch* и подобные) требуют перевода с помощью местоимения *этот/этого/этим*, а когда *тот/того/тем...*

**«Ь» в инфинитивах и 3-ем лице глагола:** неразличение форм типа *маяться/маются/мается* в аспекте необходимости ставить в них «ь».

Это обычная ошибка для всех групп здешних студентов, но она же характерна и для текстов, которые создаются в России, и потому в ней нет специфики «нашего контингента».

**Пунктуация**

**Неверно вводится прямая речь**

Это типичная ошибка Г3 и Г2; частотность ее в обеих группах примерно одинакова. Ошибка вызвана тем, что в немецком иные правила оформления прямой речи, то есть здесь налицо явная интерференция: забывают ставить «тире», точка вносится внутрь кавычек.

**После двоеточия слово регулярно пишется с прописной буквы**

Аналогично предыдущему типу ошибок, данный распространен как в Г3, так и в Г2; частотность этой ошибки в обеих группах примерно одинакова. Ошибка вызвана тем, что в немецком после двоеточия, в зависимости от синтаксиса располагающейся после конструкции, иногда пишется строчная, а иногда прописная буква. Здесь, как и в предыдущем типе ошибок, наблюдается явная интерференция двух языков.

**Запятая перед инфинитивной группой:** *Я пришел, тебе помочь.*

Эта ошибка характерна для Г3 и реже – для Г2. В немецком по правилам перед инфинитивной группой требуется запятая, в русском она не нужна. Перед нами случай интерференции.

**Запятая после причастного оборота, стоящего перед зависимым словом.**

Эту ошибку делают студенты всех трех групп. Причина ее состоит в гиперкоррекции (опасение

<sup>1</sup> Вот здесь можно послушать запись песни: <http://muzofon.com/search/%D0%92%D0%B5%D1%80%D0%B0%20%D0%20%D0%93%D0%B4%D0%B5%20%D0%B1%D1%8B%20%D1%82%D1%8B%20%D0%BD%D0%B8%20%D0%B1%D1%8B%D0%BB%20%D0%B8%20%D1%81%20%D0%BA%D0%B5%D0%BC%20%D0%B1%D1%8B%20%D1%82%D1%8B%20%D0%BD%D0%B5%20%D0%B1%D1%8B%D0%BB%20%D0%91%D1%83%D0%B4%D1%8C%20%D1%81%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BB-%D0%B8%D0%B2>

не поставить запятую там, где обнаруживается причастный оборот). Интерференция в этом типе ошибок роли не играет, он характерен и для текстов, создаваемых в метрополии.

#### **Отсутствие запятой перед и после придаточных.**

Эту ошибку делают студенты всех трех групп, а также любые не очень грамотные люди в России.

#### **Морфология**

**Грамматическое согласование и управление:** *он не выдержит такая ситуация, контролирувать денежными операциями, царь вышел перед народ, страна на юге Европе; много людей, чувствующие себя одинокими; обдумывать о чем-л.*

Это наиболее частотная категория из всех типов ошибок наряду с категорией «Правописание». В ней соединены как ошибки, вызванные интерференцией, так и те, что обусловлены неумением задавать вопросы к членам предложения, что характерно далеко не только для студентов Гермерсхайма. Ошибок на согласование прилагательных и причастий с существительными очень много во всех группах, хотя в процентном отношении в Г3 и Г2 их больше, чем в Г1. Тот же тип ошибок характерен и для текстов, создаваемых в метрополии. Управление глаголов (*обдумывать о... жаловаться о...*) – источник большого числа ошибок среди Г3 и Г2, но тенденция к расширению сферы употребления предложного падежа наблюдается повсеместно; это ошибка, распространившаяся сейчас в России и, возможно, способная привести к изменению управления того или иного глагола.

#### **Ошибки в склонении**

**Склонение имен нарицательных:** *в Греции, о здоровьи, на следующей недели, нет критерий, ворона сидит на еле, она держит сыр в клюву, вижу слон.*

Это ошибки, большинство из которых характерны для неграмотных людей в любой части света, то есть по типу своему они для «нашего контингента» студентов не специфичны. Однако специфична их частотность: они представлены в текстах Г3 и Г2 чрезвычайно широко, и редко какой перевод на русский язык обходится без них. Попадают они и в работах группы Г1, например, в словах редких, не употребляемых в бытовой устной речи (вроде *критерий* вм. *критериев*). Кроме того, явно специфичны ошибки, проистекающие из неразличения одушевленных/неодушевленных существительных при их употреблении в винительном падеже во втором склонении (*вижу слон, мальчик*). Этот тип ошибки бытует только в Г3 и связан с недостаточно прочным усвоением правил русского склонения.

**Склонение имен собственных:** в род. пад. *Крез* (вм. *Креза*), *Олланд* (вм. *Олланда*), *Меркеля* (вм. *Меркель*).

Эту ошибку (в любых косвенных падежах) делают студенты группы Г3, если они нетвердо усвоили правило о том, что имена собственные в мужском роде обычно склоняются, а в женском – нет.

**Склонение имен прилагательных:** *меры рейтингово агентства* (вм. *рейтингового*).

Ошибки такого рода не частотны и вызваны, видимо, слишком большой длиной слова и наличием уже одной буквы «в» после «о», так что человеку кажется, что уже все в порядке. Этот тип ошибок может встретиться в Г3 и в Г2.

Иные ошибки в склонении прилагательных связаны с нарушением грамматического согласования с существительным и рассматривались выше, в категории «Согласование».

**Множественное/единственное число существительных:** *Дельфы находилось..., после экономий* (вм. *экономии*), *за пределом Греции* (вм. *за пределами*), *максимальная издержжка Германии* (вм. *издержки*), *все решают прогнозирования* (вм. *прогнозирование*), *наем судна* (вм. *судов*), *главы правительства* (вм. *правительств*).

Это чрезвычайно распространенные ошибки среди Г3 и Г2. В обеих группах они одинаково частотны. Их причина состоит в интерференции тройного рода: во-первых, в немецком значительно больше названий городов и стран употребляется в единственном числе там, где в русском они имеют форму множественного (Дельфы – Delphi, Помпеи – Pompeji); во-вторых, в немецком заметно больше существительных с абстрактным значением имеют формы множественного числа там, где их эквиваленты в русском представляют собой *singularia tantum*; в-третьих, в немецких сложных словах в первой их части, если она представлена существительным, различие единственного и множественного числа снимается, оно нерелевантно; при переводе с немецкого на русский сложное слово превращается в словосочетание, в котором первая часть немецкого слова становится существительным (обычно) в родительном падеже: *Schiffsmiete* – *наем судов*, *Regierungsoberhäupte* – *главы правительств*. Из-за того, что в немецком формы *Schiffs-*, *Regierungs-* как первые части сложных слов к категории

грамматического числа безразличны, студенты активно используют в их русских эквивалентах единственное число вместо множественного.

**Род существительного:** *продолжать начатую* путь, *любуюсь оленью*.

Ошибок такого типа немного; они встречаются главным образом в Г3, реже – в Г2 и обусловлены тем, что некоторые существительные мужского рода, заканчивающиеся на «ь», опознаются как существительные женского рода, относящиеся к третьему склонению. Эта ошибка обусловлена не интерференцией, а гиперкоррекцией (стремлением сделать все правильно).

**Грамматическое наклонение:** *Это возможно, если участники согласились...*

Из-за того, что конъюнктив в немецком употребляется много шире, чем сослагательное наклонение в русском, и студенты это знают, они иногда не употребляют частицу «бы» даже там, где она нужна (гиперкоррекция). Ошибки такого рода не частотны и встречаются только в Г3.

**Грамматическое время:** *Кипр не будет согласным* (вм. *не согласится*).

Ошибки такого рода состоят не столько в том, что нарушается передача грамматического времени, сколько в том, что студенты пытаются выразить его именным сказуемым вместо глагольного. Это случается не часто и только среди студентов Г3.

**Модальность (модальные глаголы):** *...планируют, что греческое правительство должно взять на себя роль...* (вм. *... греческое правительство возьмет на себя роль...*).

Перед нами типичный случай интерференции. Ошибки такого рода делают студенты всех трех групп. В немецком модальных глаголов больше, чем в русском, и они употребляются значительно шире, так что ошибки перевода связаны со стремлением вставить модальный глагол в русский текст там, где он есть в немецком, невзирая на то, что в русском в некоторых позициях он не требуется.

**Глагольный вид:** *Люди должны были менять свои представления* (вм. *поменять, изменить*); *Было неясно, принимают ли они все необходимые решения* (вм. *примут*); *Вдруг раздалась выстрелы, и дикие гуси лежали на земле* (вм. *полегли на землю*).

Это излюбленная и очень распространенная категория ошибок, но исключительно в группе Г3: она обусловлена тем, что в немецком языке аспектуальность глаголов формально не выражена и плохо осознается носителями немецкого. Носители русского языка ошибок в употреблении глагольных видов не делают.

Близко к этому типу ошибок и употребление глаголов одно- или многонаправленного действия: *он носит ответственность* (вм. *несет*). Различения соответствующих глагольных форм (*бегают – бегут, носят – несут, ходят – идут*) в немецком нет, поэтому ошибки такого рода характерны также только для Г3.

**Возвратные/невозвратные глаголы; образование пассивных форм:** *слова, напоминающие...; страны отказали от части требований; лесь часто злоупотребляется...*

Представители Г3 настойчиво путают формы возвратных и невозвратных глаголов, а также нередко пытаются образовать формы пассива, используя возвратные формы от глаголов непереходных. Интерференцией это явление не может быть вызвано; скорее оно обусловлено сложностью тематики и общим несовпадением между массивом возвратных и переходных глаголов в двух языках.

**Причастия:** *проблема решима* (вм. *решаема или разрешима*), *это было предвидимо* (вм. *предсказуемо*), *что-либо уже учтано* (вм. *учтено*); *крупно задолженное государство* (вм. *задолжавшее*); *людей, хотящих что-то изменить* (вм. *желающих*).

Ошибки такого рода типичны для Г3 и Г2 и вызваны двойной причиной: с одной стороны, студенты образуют причастия от неверной видовой формы глагола, с другой – не знают, что от некоторых глаголов причастия вовсе не образуются по неясным причинам. Если первая сложность устранима путем специальной тренировки, то вторая будет существовать всегда, и помочь здесь никто и ничто не может: даже лучший словарь глагольных форм «Die russischen Verben» авторов E. Daum, W. Schenk содержит далеко не все ограничения образования причастий, характерные для русского языка.

**Краткие/полные формы прилагательных и причастий:** *Правительства будут вынужденными...* (вм. *будут вынуждены*).

Г3 и Г2 нуждаются в специальной тренировке по использованию кратких и полных форм прилагательных и причастий, так как в немецком языке этого различия нет и билингам с немецким в качестве основного языка нужно специально изучать соответствующие формы, активно употребляя их в письменной и устной речи в роли сказуемых.

**Образование и употребление деепричастий (согласование с подлежащим):** *не пользоваюсь; Возвращаясь с войны, солдату повстречалась старуха.*

Образование деепричастий от неверных основ типично для Г2 и Г3, значительно реже – для Г1. Неверное согласование деепричастий встречается во всех трех группах одинаково часто. Это ошибка весьма распространенная и не специфическая для Гермерсхайма: она широко встречается и в текстах, создаваемых в метрополии, и давно известна составителям пособий по культуре речи (в них обычно имеется целый ряд упражнений на согласование деепричастий с подлежащим).

#### **Синтаксис**

##### **Порядок слов**

**Нарушение актуального членения:** *На этом месте был построен храм. Прорицательница сидела в храме (вм. ...в храме сидела прорицательница...).*

Смещение темы предложения на позицию ремы характерно для текстов представителей всех трех групп, хотя в Г1 этот тип ошибки встречается несколько реже, чем в Г3 и Г2. Ошибки в актуальном членении попадают и в переводах профессиональных переводчиков, выполненных в России, так что этот вид ошибок не относится к специфичным для Гермерсхайма.

**Порядок слов в причастных оборотах:** *В храме сидящая пифия...*

Ошибки такого рода встречаются в Г3 и Г2 и вызваны интерференцией: в немецком причастном обороте зависимые слова стоят перед причастием, а в русском – после. Этот момент студенты не всегда учитывают, забывая выученные на занятиях русской грамматики правила.

**Порядок следования главного и придаточного:** *Это будет политическим самоубийством, если Самарас одобрит эту идею (вм. Если Самарас одобрит эту идею, это будет политическим самоубийством).*

Такого рода перестановки относительно русской синтаксической нормы продиктованы немецким синтаксисом и являются попыткой сохранить его в переводе. Ошибки такого рода частотны и встречаются в Г2 и Г3 примерно в равной степени.

**Нарушение порядка следования элементов словосочетаний:** *следующий год не будет легче (вм. будет не легче); Лиса недалеко проходила (вм. проходила недалеко); ...согласятся выплатить очередной в 2012-м году транш... (вм. согласятся выплатить в 2012-м году очередной транш).*

Эта категория ошибок встречается в Г2 и Г3. Ошибки такого рода связаны в первую очередь с убеждением, что в русском языке порядок слов свободный. Возможно, в тех или иных учебных пособиях эта мысль так или иначе учащимся внушается, иначе это убеждение трудно себе объяснить.

**Нарушение порядка следования слов при введении прямой речи:** *«Ура!» – они кричали (вм. ...кричали они).*

Причина этих ошибок, по-видимому, та же, что и в предыдущей категории: уверенность в свободном порядке слов в русском языке и его абсолютизация.

**Тип предложения (личное/безличное):** *Денежные средства не хватают; Нам необходимо надежные механизмы...*

Эти ошибки встречаются в Г3 и Г2 примерно в равной степени. Здесь налицо либо прямое влияние немецкого (*Geldmittel reichen nicht* – это предложение личное, а русский эквивалент не хватает является безличной конструкцией), либо интерференция с русским же (гиперкоррекция): так, студентам известна модальная конструкция с инфинитивом необходимо что-л. сделать, и они переносят ее на сочетания слова необходимо с существительными.

**Путаница в употреблении падежей существительных с глаголами бытия, обладания и характеристик быть/являться/представлять собой/обладать/выглядеть/считать(ся)/рассматривать:** *Он выглядел не похож на остальных; Причиной ее присутствия – запах сыра (вм. является запах сыра); Правительство Самараса является хрупкое устройство (вм. является ...устройством/представляет собой ... устройством); Создание такого счета было бы политическое самоубийство (вм. политическим самоубийством).*

Сложные взаимоотношения с глаголами бытия, наличия, обладания и характеристики и их управлением наблюдаются в Г3 и – реже – в Г2. Такого рода глаголам и их синтаксическим связям нужно специально обучать, так как в русском языке способы формирования бытийных или характеризующих предложений и глагольного управления в таких предложениях значительно расходятся с немецкими.

**Употребление отрицания:** *Он не имел в виду Лидию, а Персию (вм. имел в виду не Лидию, а Пер-*

сию); *Правительство не имеет возможность* (вм. *возможности*); *не имеет право* (вм. *права*), *люди не требуют реформы* (вм. *реформ*).

С отрицанием связаны главным образом два типа ошибок: во-первых, частица «не» иногда оказывается слева от глагола и начинает обозначать общее отрицание там, где студент имел в виду частное. Во-вторых, студенты не помнят, что после отрицания нередко требуется родительный падеж, а не винительный. Эти затруднения наблюдаются в основном в Г3 и реже – в Г2.

**Служебные слова (союзы, предлоги и др.):** *...страны, как Греция, Испания...* (вм. *такие страны, как...*); *Глаза ее оставались все также живыми...* (вм. *все такими же живыми*); *как велик этот долг, неизвестно* (вм. *насколько, сколь*); *Ибо ворона сидела высоко, лиса не могла ее схватить* (вм. *поскольку*); *...украсть от вороны сыр* (вм. *у вороны*); *...и также* (вм. *а также*); *Его задача заключается в том, не давать...* (вм. *...чтобы не давать*); *правильный момент отказаться от требований* (вм. *...чтобы отказаться*)

Ошибки такого рода – сплошь «германизмы», они характерны для Г2 и Г3 примерно в равной мере и значительно реже встречаются у Г1.

**Употребление указательного местоимения как замена существительного:** *Асмуссен объявляет об обширной программе реформ в стране, похожей на ту в Греции* (вм. *похожей на аналогичную программу*).

Ошибки такого рода встречаются только в Г3. Это прямой перевод с немецкого конструкции, в русском языке не существующей: там, где немецкий язык позволяет избежать повтора с помощью указательного местоимения, берущего на себя функцию замены предшествующего существительного, в русском приходится прибегать к тавтологии. Большинство студентов это знает, поэтому ошибки такого рода – редкость.

#### Лексика

**Выбор слов, лексическая сочетаемость, терминология:** *сияла молния* (вм. *сверкала*); *таким путем* (вм. *таким образом*); *его уважение и склонность к богам* (вм. *почтение, преклонение*); *он решает прекратить с наркотиками* (вм. *завязать с .../прекратить принимать*); *в дальнейшие годы* (вм. *в ближайшие годы*); *монастыри были местами науки* (вм. *центрами*); *монахи консервировали знания* (вм. *хранили*); *Меркель усыпляет Европу* (вм. *убаюкивает*); *стоило жертвовать* (вм. *жертвы были не напрасны*); *прогресс не воспринимается* (вм. *не ощущается, незаметен*); *значимый дипломат* (вм. *известный, влиятельный*); *отдавать деньги под терпимые проценты* (вм. *сравнительно низкие*); *«Это правильно», – так Драги* (вм. *сказал Драги*); *извлечь деньги с рынка* (вм. *изъять*); *церкви в советское время превращали в лагерь* (вм. *склады*).

Эта категория ошибок, наряду с «Правописанием» и «Управлением/согласованием», представляет собой наиболее обширную группу и совмещает в себе целый комплекс подтипов, имеющих разные причины: буквальный перевод, неверный выбор синонима в синонимическом ряду, неверное употребление синонима (грамматическая сочетаемость) или «ложные друзья» переводчика. Некоторые причины коррелируют только с Г3 и Г2 и нехарактерны для Г1, другие встречаются во всех трех группах. «Буквальный» перевод (типа *так Драги*) в Г1 не наблюдается. Иногда студент просто слишком уверен в параллелизме языков: *таким путем* – это прямой перевод с немецкого (*auf diesem Wege*), и переводчик не сомневается, что в русском выражение выглядит аналогично, так как знает, что слово *путь* в некоторых контекстах означает и «способ». Выбор неверного синонима в синонимической парадигме также обычно имеет место только в Г2 и Г3. Причина выбора неподходящего слова состоит главным образом в недостаточно богатом словарном запасе и, как следствие, в обращении к словарям. Двухязычные словари не дают студентам возможности сделать выбор правильного синонима, а текстовыми корпусами для проверки своих предположений они пользуются в недостаточной мере или не находят там нужных им словосочетаний. Понятно, что сочетание *сверкала молния* они нашли бы, а вот ситуация с *консервированием-хранением знания* или с *усыплением-убаюкиванием Европы* не столь однозначна: Национальный корпус русского языка не предоставляет здесь подсказки, да и неясно, «на какое слово» осуществлять поиск. Бывает и так, что переводчик автоматически переносит известный ему и правильный в иных ситуациях способ перевода (*lohnte sich – стоило*) на выражение, в котором это же слово должно переводиться иначе (*\*стоило жертвовать – die Opfer lohnten sich*). Классические «ложные друзья переводчика» (типа *Lager – склад* и *лагерь*) среди ошибок гермерсхаймских студентов попадают на удивление редко. Зато во всех трех группах частотны ошибки в грамматической сочетаемости синонимов: происходит мысленная контаминация близких по значению слов в плане

их сочетаемости (*завязать с... / прекратить что-либо*). Этот же тип лексических ошибок в плане их грамматической сочетаемости встречается в текстах российских авторов на каждом шагу.

**Придумывание несуществующих слов и идиом:** *перы* (вм. *перья*), *невозвратно* (вм. *безвозвратно*), *затуживали пояс* (вм. *затягивали пояс*), *спальный костюм* (вм. *пижама*); *переговоры проходят затяжно* (вм. *затянулись*); *ваточные подушки* (вм. *ватные*), *ранее или позже* (вм. *рано или поздно*); *не в силе* (вм. *не в силах*).

Эта категория ошибок также обширна. Она представлена во всех группах студентов, но причины в зависимости от группы разные; сочинение не существующих в русском языке слов происходит по нескольким причинам. В Г3 и меньше – в Г2 имеет место деривация несуществующих слов от известных корней (*затуживали, затяжно, ваточные, при рассмотрении* вм. *рассмотрении*), попытка воспроизвести по памяти нетвердо усвоенную идиому или устойчивое словосочетание (*не в силе*) или использование словообразовательной модели, представляющейся студентам глобальной (*неморальный* вм. *аморальный*). В Г1 это по большей части слова, которые являются калькой с немецкого (*спальный костюм – Schlafanzug; мы провели в магазине долго времени – lange Zeit*) или русификацией слов, звучащих как интернациональные (*пенетрантный, кулантный, имплицитные долги* вм. *скрытые*).

**Паронимия и псевдопаронимия:** *Что это обозначает?* (вм. *означает*); *это особенный случай* (вм. *особый*); *злостный взгляд* (вм. *злобный*); *неудовольство* (вм. *недовольство*).

Паронимы – источник огромного числа ошибок среди всех групп студентов; в Г3 и Г2 студенты еще и сочиняют иногда несуществующие слова, соединяя два паронима в третий: *неудовольство* – это результат контаминации недовольства с неудовольствием. Нередко представителями всех трех групп путаются слова с одним корнем и разными приставками: *Человек попадает в состояние стресса* (вм. *впадает*). Однако паронимия не является специфическим источником ошибок студентов Гермерсхайма; неверных словоупотреблений, обусловленных фонетической близостью двух различных по значению слов-паронимов, встречается в изобилии и в текстах, создаваемых в России.

Предпринятая здесь категоризация ошибок не является исчерпывающей; имеются и иные типы, не описанные в настоящей статье из-за ограничения объема. Те языковые ошибки, которые в нашем перечне приводятся, спровоцированы не только и не столько непосредственно переводом (так как содержание оригинала понято правильно), сколько неумением строить на языке перевода грамотные фразы. Это неумение имеет несколько источников, причем один накладывается на другой: недостаточно свободное владение языком, на который осуществляется перевод, забывание или невладение правилами правописания и синтаксиса дополняются гиперкоррекцией и открывают двери для германизмов. Двуязычные словари не способны предохранить от ошибок; более того, они ошибки провоцируют, так как студенты исходят из того, что один и тот же эквивалент, приводимый в словарях, способен употребляться в различных словосочетаниях. Теоретически они знают, что это далеко не всегда так, но реальных примеров сочетаемости они не находят и практической помощи им получить неоткуда.

Большинство перечисленных ошибок студенты делают не только в переводах, но и в сочинениях или изложениях. Перевод лишь усиливает момент влияния немецкого, на котором написан текст оригинала, но в целом скрытое присутствие немецкого в сознании билингвов, разговаривающих или пишущих на русском языке, имеет место постоянно. То, что принято называть «интерференцией», в действительности является скрытыми следами внутреннего перевода (перекодирования), часто вовсе не осознаваемого. Примечательно, что даже люди, у которых русский язык является родным и активным, а немецкий выученным во взрослом возрасте, не свободны от когнитивной перекодировки с немецкого, если они пользуются этим языком в общении со знакомыми, в университете с другими студентами или на работе с коллегами: отголоски этой активности «островным» образом, время от времени и в виде отдельных вкраплений, проявляют себя и в употреблении родного русского вечером дома или по выходным, при общении с семьей или русскоязычными друзьями – в виде буквального перевода типа *спальный костюм* или *мы долго времени провели в магазине*. Интересно также, что подобные явления наблюдаются не у всех: есть билингвы, тщательно следящие за тем, чтобы языки не смешивались.

Описанная база данных ошибок может принести двойную пользу: во-первых, превентивную: в электронном доступе для студентов она могла бы предупреждать некоторые виды наиболее частотных ошибок; во-вторых, дидактическую: преподавателям она послужит источником создания раз-



личных типов упражнений для целенаправленного устранения тех или иных языковых трудностей и тренировки правил орфографии, пунктуации, грамматики, выбора лексики, сочетаемости. То, что к представителям разных групп билингвов требуется индивидуальный подход и что для их эффективного обучения русскому необходима дифференциация типов упражнений минимум по категориям, коррелирующим с делением всех студентов на Г1, Г2 и Г3, очевидно.

Примечательно и то, что некоторые типы ошибок с билингвизмом напрямую не связаны и распространены в равной мере среди говорящих и пишущих по-русски как в Германии, так и в России.

Очевидно, что с представителями Г3 и Г2 необходимо в первую очередь тренировать правописание, склонение, спряжение, образование множественного числа существительных, вид глагола (особенно в Г3), грамматическое согласование, а также правила пунктуации, расходящиеся в русском и немецком (двоеточие и прямая речь); для всех групп следует составлять упражнения и тесты на грамматическое согласование, образование и употребление причастий и деепричастий, пунктуацию в сложных предложениях и причастных оборотах, порядок слов, лексическую сочетаемость, различные паронимы.

Кроме того, давно назрела необходимость в создании всеобъемлющего электронного словаря сочетаемости, примеров коротких частотных фраз, предупреждений о том, «как нельзя». Технически такой вид помощи людям, активно пользующимся вторым для них языком (выученным или усвоенным в детстве, но в недостаточном объеме), вполне осуществим.

## Раздел IV

# Институт Конфуция – преподаванию иностранцам китайского языка и культуры

УДК 811.581 + 808.5  
ББК 81.71  
Л 599

Линь Хайянь, ст. преп.  
(Ин-т гуман.наук Чанчуньского ун-та, Китай)

### Анализ прагматических ошибок в использовании китайского языка и методы их корректировки<sup>1</sup>

В межкультурной коммуникации важную роль играют фоновые знания о языке коммуникации, особенности культуры и психологии носителей языка, поскольку эти факторы влияют на корректное осуществление коммуникации на конкретном иностранном языке. В связи с несовпадением фоновых знаний и культурных пресуппозиций носителей различных языков в межкультурной коммуникации неизбежны не только лингвистические, но и лингвокультурные ошибки. В данной статье мы рассмотрим взаимосвязь языка, культуры и мышления в преподавании китайского языка; проанализируем типичные лингвокультурные ошибки, которые допускают иностранные студенты, изучающие китайский язык, и причины их возникновения. На основе проведенного анализа мы предложим методы профилактики и корректировки лингвистических и культурологических ошибок, допускаемых в межкультурной коммуникации.

*фоновые знания, коммуникация, ошибки: языковые, лингвокультурные, интерференция,*

В преподавании китайского языка мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда студент, отличающийся хорошей успеваемостью в учебе, в реальном общении на китайском языке использует некорректные и даже грубые выражения и тем самым вызывает у слушающего чувство возмущения и раздражения; при этом сам говорящий этого не осознает. Такие выражения могут являться вполне осмысленными и даже литературными, но неуместными в данной коммуникативной ситуации. Учет коммуникативной ситуации связан с прагматикой языка и, соответственно, с предупреждением и исправлением возможных ошибок.

Дж. Томас считает, что прагматические ошибки делятся на два вида: чисто лингвистические и социокультурные<sup>2</sup>. Лингвистические ошибки связаны с тем, что тональный рисунок высказывания, его лексическая наполненность и структура предложений не соответствуют коммуникативной ситуации и моделям речевого поведения, принятым в иноязычной среде; социокультурные же ошибки вызваны с тем, что участники коммуникации не знают или не понимают культурных особенностей друг друга. Данная статья посвящена анализу этих ошибок и причин их появления, а также поиску корректирующих методик.

В отличие от иноязычного опыта, в рамках родного языка иностранные студенты обладают богатым культурным фоном, поэтому при обучении китайскому языку необходимо учитывать влияние родного языка и культуры речевого общения. В данном случае стоит учитывать как положительное, так и отрицательное воздействие родного языка на изучение иностранного. Осуществляя

<sup>1</sup> Перевод выполнен ассистентом кафедры восточных языков и методики их преподавания Рязанского гос. ун. им. С.А.Есенина Лакеевой Анной Валерьевной.

<sup>2</sup> Цит. по: Сюй Лишен. Исследование межкультурной коммуникации и межкультурной психологии. Шанхай: Иностранные языки, 2006. С. 195

коммуникацию на иностранном языке, студенты всегда подсознательно сравнивают культуру родного и иностранного языков; проецируют модели коммуникации с родного языка на иностранный и, когда не находят соответствий, вынуждены обращаться к имеющимся знаниям о культуре китайского языка. Здесь уже возникает вопрос о достоверности и правильности выбранного языкового поведения. Если бы модели коммуникации на родном и китайском языках были идентичными, тогда влияние родного языка на изучение китайского было бы положительным. Если же модели речевого поведения на родном и китайском языках принципиально отличаются, то родной язык может негативно сказываться на изучении китайского языка. В связи с этим необходимо говорить об ошибках, возникающих в процессе коммуникации на китайском языке, о знаниях в области китайской культуры и их влиянии на успешность общения на китайском языке, о структурах и выражениях, соответствующих тому или иному коммуникативному намерению и коммуникативной ситуации. Поэтому важно, чтобы учащийся не только выбрал правильную с грамматической точки зрения конструкцию, но и чтобы эта конструкция соответствовала следующим компонентам коммуникации: время, обстоятельства, участники.

Теперь обратимся к анализу основных прагматических ошибок в использовании китайского языка и причин их возникновения.

### **I. Прагматические ошибки как следствие интерференции родного языка и культуры при изучении китайского языка**

#### **1. Соответствия между моделями коммуникации на родном и китайском языках.**

Интерференция родной культуры может поставить участников коммуникации в комичное положение. Во время празднования дня рождения учителя, студент из Японии, обращаясь к своему учителю, сказал: «老师, 我希望您像乌龟一样, 活的时间非常长!» (Lǎoshī, wǒ xīwàng nín xiàng wūguī yǔàng, huó de shíjiān fēicháng zhǎng! – «Учитель, желаю Вам жить так же долго, как черепаха!»). Такое пожелание заставило учителя испытать чувство неловкости. Связано это с тем, что в китайской культуре черепаха является символом неверности, в то время как в японской культуре черепаха символизирует удачу и счастливое предзнаменование. Ошибка студента состояла в том, что он не учел культурных различий между японским и китайским языками.

Рассмотрим другой пример. Европейцы и американцы, выражая благодарность, часто говорят: «谢谢你的自行车» (Xièxiè nǐ de zìxíngchē. – «Спасибо за велосипед»), «谢谢你的笔» (Xièxiè nǐ de bǐ. – «Спасибо за ручку»). Китайцы же, наоборот, благодаря за что-то, не называет конкретную вещь, а просто говорят: «谢谢你» (Xièxiè nǐ. – «Спасибо»). Это обусловлено влиянием культурных и психологических факторов на коммуникацию. Представители Европы и Америки формулируют высказывание на иностранном (китайском) языке механически, как на родном языке, не учитывая культурные особенности другого языка.

#### **2. Игнорирование особенностей китайского мировоззрения и его отражения в китайской культуре.**

Студенты, изучающие китайский язык, не знают некоторых социальных и культурных факторов, которые влияют на речевое поведение на китайском языке. Так, китайцы избегают разговоров об интимных взаимоотношениях мужчины и женщины, особенно в общественных местах. Если незнакомец в общественном месте сделает девушке комплимент относительно ее внешности (лица, фигуры), это будет считаться очень невежливым и может даже расцениваться как прямое оскорбление. Если говорить об английском языке, то здесь все наоборот: говоря девушке о ее внешней привлекательности, мужчина тем самым выражает восхищение, похвалу. Давайте обратимся к следующей ситуации: на вечеринке молодой человек по имени Джон, расхваливая незнакомую ему девушку из Китая, скажет ей: «你很性感» (Nǐ hěn xìnggǎn. – «Ты очень привлекательна»). Девушка сочтет, что у молодого человека плохие намерения<sup>3</sup>.

Западная культура отличается высокой степенью индивидуализма и конкуренции, а вместе с этим самовыражения и самоутверждения. Такой акцент на личности привел к тому, что люди в разрешении спорных ситуаций высказываются весьма прямолинейно, выражают свое отношение к сложившейся ситуации лаконично и понятно. В китайской же культуре человек неотделим от общества, делается акцент на том, что каждый индивид является частью группы, коллектива, общества, поэтому свое поведение он должен соотносить с правилами, принятыми в группе, обществе. В китай-

<sup>3</sup> Мао Цзябин. Анализ прагматических ошибок иностранных студентов, изучающих китайский язык // Сборник диссертаций Центрально-Китайского педагогического университета. 2000.

ской культуре общество, коллективизм имеют куда большее значение, чем каждый человек в отдельности. Представители китайской культуры привыкли жить и мыслить коллективно, истинные мысли и мнения скрыты, поэтому в процессе общения на китайском языке нужно высказываться, взвешивая каждое слово. Если же полагаться только на фоновые знания своей культуры, то коммуникация с представителями китайской культуры будет затруднена.

Рассмотрим примеры:

<p>老师:接下来还有十分钟的时间,我们做个小游戏好不好? 学生:随你的便。</p>	<p>Lǎoshī: Jiē xiàlái hái yǒu shí fēnzhōng de shíjiān, wǒmen zuò gè xiǎo yóuxì hǎobù hǎo? Xuéshēng: Suí nǐ de biàn.</p>	<p>Учитель: «У нас осталось еще время на игру. Поиграем?» Ученик: «Как хотите»</p>
<p>老师和学生在辅导课上。 学生对老师说:«老师,今天抓紧点,别浪费时间。»</p>	<p>Lǎoshī hé xuéshēng zài fǔdǎo kè shàng. Xuéshēng duì lǎoshī shuō:«Lǎoshī, jīntiān zhuājǐn diǎn, bié làngfèi shíjiān.»</p>	<p>Учитель проводит консультацию со студентами. Студенты, обращаясь к учителю, говорят: «Учитель, сегодня мало времени, давайте не будем тратить его впустую»</p>

Смысл ответных реплик в приведенных выше примерах вполне очевиден, но с точки зрения речевого этикета они неверны, так как звучат невежливо и выражают неуважение говорящего к собеседнику. Выбор формы и структуры предложения обусловлен строгими правилами языкового поведения. Структура предложений в рассмотренных ситуациях недостаточно четко передает смысл высказываний, поэтому необходимо полагаться на их стилистическое оформление. Также нужно учитывать и то, что китайцы высказываются тактично и не прямолинейно. Даже выражая отказ, китайцы не говорят категоричное «нет». Это видно из следующего диалога: «晚上一起看电影好吗?» – «真是个好主意。不过我晚上有个会。」 (Wǎnshàng yīqǐ kàn diànyǐng hǎo ma? – Zhēnshi gè hǎo zhūyi. Bùguò wǒ wǎnshàng yǒu gè huì. – «Сходим вечером в кино, хорошо? – Отличная идея. Но вечером у меня встреча»). Представителю западной культуры, привыкшему к четким и ясным грамматическим структурам, сложно сразу уловить истинный смысл услышанного высказывания.

## II. Прагматические ошибки как результат самобытности и обособленности китайской культуры

Социальная коммуникация является универсальным человеческим поведением, но различна в разных социальных группах вследствие их культурных особенностей. Коммуникативные правила каждой национальности отличаются в той или иной степени. Под так называемыми «правилами общения» подразумеваются нормы речевого поведения людей, принадлежащих к одной культуре. Речевое поведение участников коммуникации должно строиться в соответствии с нормами культуры, которые складывались в течение нескольких столетий и даже тысячелетий. Речевое поведение, которое не соответствует таким нормам, считается нетактичным<sup>4</sup>. В китайской культуре, существующей более пяти тысяч лет, основополагающими моральными и этическими нормами поведения являются идеи конфуцианства. В течение длительного времени в китайском обществе накопилось много социальных, культурных и психологических различий по сравнению с другими культурами. Незнание этих различий и особенностей приводит к ошибкам в межкультурной коммуникации.

Студенты, изучающие китайский язык, приобретают знания о нормах речевого поведения на китайском языке. В этом случае происходит так называемая «интернализация» (internalization) китайской культуры, то есть усвоение и освоение норм и правил этикета представителями других культур. В результате эти нормы и правила становятся регуляторами речевого поведения участников межкультурной коммуникации. «Интернализация» предполагает прохождение нескольких ступеней овладения языком и культурой, и в ходе освоения норм общения прагматические ошибки неизбежны.

<sup>4</sup> Сюй Лишен. Исследование межкультурной коммуникации и межкультурной психологии. Шанхай : Иностранные языки, 2006. С. 31

### Вновь обратимся к примерам

老师:你的汉语真不错,好像中国人了。 学生:哪儿啊?	Lǎoshī: Nǐ de hànyǔ zhēn bùcuò, hǎoxiàng zhōngguó rénle. Xuéshēng: Nǎ'èr a?	Учитель: Ты действительно не- плохо говоришь по-китайски, как настоящий китаец. Студент: да?
老师:你帮了我这么大的忙, 我一定好好谢谢你! 学生:谁跟谁呀。	Lǎoshī: Nǐ bāngle wǒ zhème dà de máng, wǒ yīdìng hǎohǎo xièxiè nǐ! Xuéshēng: Shuí gēn shuí ya.	Учитель: Ты мне очень помог, я должен поблагодарить тебя. Студент: Кто кого еще благода- рить должен!

Смысл ответа студента в каждом случае очевиден, но создается впечатление, что предложения не закончены. Подобные ответы не соответствуют культурным нормам, принятым в Китае. В первой ситуации следовало поблагодарить собеседника, а во второй наиболее подходящим ответом было бы: «Не стоит благодарности!». Структуру «谁跟谁呀» можно использовать в том случае, если собеседники являются близкими друзьями или родственниками. Подобные ошибки в межкультурной коммуникации не единичны, мы рассмотрели только наиболее типичные. Причин, из-за которых совершаются подобные ошибки, немало, и связаны они как с изучением, так и с преподаванием китайского языка.

Выше мы рассмотрели типичные ошибки, которые допускают студенты в процессе общения на китайском языке, и причины их возникновения. Мы знаем, что каждая культура обладает определенными национальными особенностями, такими как уникальные правила поведения и внутренняя культура человека, нормы и модели поведения. Все это представлено в системе моральных ценностей, общественных обычаев, концепциях нравственности, способах мышления и реализуется в вербальной коммуникации на иностранном языке.

Любой иностранец перед началом изучения китайского языка уже обладает определенной системой ценностей, моделями поведения. Таким образом, учащиеся могут осуществлять вербальную коммуникацию на родном языке, но эти знания и умения препятствуют формированию речевого поведения на китайском языке. Иными словами, в силу культурных различий ошибок в вербальной коммуникации на китайском языке не избежать.

### III. Стратегии обучения китайскому языку

Исследуя эту проблему более детально, мы сконцентрировали внимание на том, *как должно быть организовано преподавание китайского языка*, и выдвинули следующие положения:

1. В обучении китайскому языку следует одновременно формировать навыки и умения в четырех основных видах деятельности: говорении, письме, аудировании и чтении.

Проанализируем ситуацию: урок начался с приветствия «*是什么风把你吹来的?*» (Shì shénme fēng bǎ nǐ chuī lái de? – букв. «Каким ветром тебя сюда занесло?»), «Что привело тебя сюда?»). Обычно так говорят, когда знакомый человек приходит неожиданно<sup>5</sup>. Таким образом, говорящий дает понять, что не предполагал прихода знакомого ему человека.

В других языках тоже есть похожие приветственные выражения. В процессе языковой практики студенты смогут понять разницу в использовании тех или иных моделей речевого поведения на китайском языке и в дальнейшем уже не будут допускать ошибок. Изначальное значение некоторых устойчивых выражений и фраз и намерение говорящего не совпадают, поэтому студенты сталкиваются с трудностями в правильном оформлении высказывания с точки зрения грамматики и стилистики. Часто из-за этого возникает недопонимание между участниками коммуникации. А предупреждение таких ситуаций является задачей преподавания китайского языка. Следующие примеры сами по себе не сложны для понимания, но нелегко определить их значение в конкретной коммуникативной ситуации

二百五	Èrbǎiwǔ	двести пятьдесят
吃大锅饭	chī dàguōfàn	есть из общего котла, уравниловка
真有两下子	zhēn yǒuliǎngxiàzi	действительно молодец
不是吃干饭的	bùshì chī gānfàn de	заработанный трудом (не полученный даром) даром хлеб не ест

<sup>5</sup> Чэнь Вандао. Введение в стилистику. — Шанхай: Издательский дом литературы и искусства, 1962. С 156.

说的比唱的还好看	shuō de bǐ chàng de hái hǎo tīng	речи краше песни; давать пустые обещания
桃李满天下	áo lǐ mǎn tiān xià	ученики и последователи имеются повсюду

2. Одновременное обучение структуре языка и его использованию в коммуникации, то есть обучение фонетике, лексике, грамматике и стилистике языка.

В обучении иностранных студентов фонетике китайского языка, нужно обратить внимание не только не то, чтобы обучаемые говорили без акцента, но и соблюдали тоны и интонацию. Например, два похожих предложения «我知道» (Wǒ zhīdào – «Я знаю») и «我不知道» (Wǒ bù zhīdào – «Я не знаю») должны произноситься с разной интонационной окраской, поскольку коммуникативные намерения говорящего различны.

Стоит отметить, что обучение языку требует больших теоретических знаний и практических умений. Необходимо объяснять студентам, как соотносятся слова и структуры, используемые в той или иной коммуникативной ситуации, с намерением говорящего и обстоятельствами общения. Стилистически и эмоционально окрашенная лексика тесно связана с прагматикой языка. Проанализируем следующие слова: 红娘 hóngniáng – сват, сваха; 媒人 méirén – сват, сваха; 中介 zhōngjiè – посредник, агент; 介绍人 jièshāorén – посредник. По лексическому значению они схожи, ибо везде присутствует сема посредничества, но используются в разных коммуникативных ситуациях: 红娘 и 媒人 – когда речь идет о браке; 中介 – когда речь идет об операциях с недвижимостью, например; 介绍人 в значении «рекомендующее лицо». Студентам нужно объяснить особенности каждого из приведенных слов и дать конкретные ситуации их использования.

Говоря о структуре предложений, сущности образных высказываний, необходимо разъяснить особенности их употребления в речи и вместе с тем научить студентов использовать, например, такие афоризмы, как «满招损, 谦受益» (mǎn zhāo sǔn, qiān shòu yì – гордость приносит ущерб, скромность приносит плоды), «先天下之忧而忧, 后天下之乐而乐» (xiān tiān xià zhī yōu ér yōu, hòu tiān xià zhī lè ér lè – первым встречать трудности и последним получать блага). Необходимо предоставить студентам возможность изучить наиболее частотные параллельные конструкции, нередко используемые в афоризмах (см. выше) или в разговорных выражениях<sup>6</sup>, представленных в таблице:

不怕慢, 只怕站	Bù pà màn, zhǐ pà zhàn	Не бойся медленно идти, бойся оставаться на месте
上有天堂, 下有苏杭	Shàng yǒu tiāntáng, xià yǒu sū háng	На небе – рай, а на земле – Ханчжоу и Сучжоу

### 3. Одновременное обучение языку и культуре.

Это предполагает, что в процессе обучения студентам необходимо объяснять не только особенности структуры, функционирования и использования иностранного языка, но также особенности культуры и ее отражение в языке. В обучении языку нужно руководствоваться следующей схемой: **структура – функция – культура**. Так, например, необходимо объяснить студентам функции и культурные особенности выражений, которые используются в таких ситуациях как знакомство и представление, вежливая просьба и вежливый отказ, выражение благодарности и признательности, похвалы и смирения, приказа и пожелания, использование слов-табу и эвфемизмов. Также нужно объяснять коммуникативную функцию выражений и их обоснование с точки зрения культуры.

Например, вопрос, который часто задают молодым людям «你什么时候请我们吃糖啊?» (Nǐ shénme shíhòu qǐng wǒmen chī táng a? – «Когда на сахар пригласите?»), вызывает недоумение у иностранных студентов. На самом деле это выражение позволяет более вежливо спросить у молодых людей, как скоро они вступят в брак. Если говорить об истории появления этого выражения, то все объясняется традициями празднования такого события: во время свадьбы молодожены раздают родственникам и друзьям так называемые свадебные конфеты. Если же говорить о структуре выражения, то оно построено на метонимии, что позволяет в более вежливой форме задать вопрос. Подобные фразы, используемые в ежедневном общении, являются образными выражениями, поэтому их значение и функции обязательно нужно объяснить студентам. Это касается и использования в речи слова-табу «死» (Sǐ – «умирать»). Вместо него можно использовать эвфемизмы 老了 (Lǎole – «состариться»), 长眠 (chángmián – «уснуть вечным сном»), 心脏停止跳动 (xīnzàng tíngzhǐ tiàodòng – «сердце остановилось»); более торжественные 逝世 (shìshì – «покинуть этот мир»), 谢世 (xièshì – «распрощаться с миром»),

<sup>6</sup> Чэнь Вандао. Введение в стилистику. – Шанхай: Издательский дом литературы и искусства, 1962. С. 4

现世 (xiānshì – «отойти в мир иной»); или такие как 断气 (duànqì – «испустить последний вздох»), 送命 (sòngmìng – «отдать жизнь»), 见阎王 (jiàn yánwáng – «предстать перед Янь-ваном», покровителем загробного мира в Китайской религии). Культурные, коммуникативные и стилистические особенности указанных выражений также должны быть объяснены студентам во время обучения китайскому языку и культуре.

#### 4. Сопоставление языковых и культурных особенностей Китая и других стран.

В обучении практическому использованию китайского языка необходимо исходить из взаимосвязи элементов языковой системы и их стилистической обусловленности. Существующие в любом языке различные сокращения, аббревиатуры, жаргонизмы по-разному используются в речи. Это относится и к китайскому языку. Так в предложении «不怕慢, 只怕站» (Bù pà màn, zhǐ pà zhàn. – «Не бойся медленно идти, бойся оставаться на месте») нет подлежащего. В данном случае мы имеем дело с неполным (сокращенным) предложением.

Детальное исследование прагматики языка играет важную роль в преподавании языка, которое должно соответствовать задачам обучения, содержанию учебной программы, основным методическим принципам обучения китайскому языку. Только тогда обучение будет интенсивным, полным и отвечающим требованиям учащихся и задачам и целям обучения.

### *Список использованной литературы:*

1. Лю, Сунхао. Исследования в преподавании китайского языка. — Пекин : Педагогика, 2005.
2. Мао, Цзябинь. Анализ прагматических ошибок иностранных студентов, изучающих китайский язык // Сборник диссертаций Центрально-Китайского педагогического университета. — 2000.
3. Сюй, Лишен. Исследование межкультурной коммуникации и межкультурной психологии. – Шанхай : Иностранные языки, 2006.
4. Чэнь, Вандао. Введение в стилистику. — Шанхай : Изд. дом литературы и искусства, 1962.
5. Чэнь, Гуанлэй. Практическая методика обучения риторике китайского языка как иностранного. //Обучение риторики. Вып. 2 . 2006.

УДК 811.581  
ББК 81.71-2  
X 197

Хань Биншуан, ст. преп.  
(Чанчуньский ун-т, Китай)

## **Анализ преподавания китайской иероглифике на современном этапе и практические советы в области преподавания китайского языка как иностранного<sup>1</sup>**

Обучение иероглифике является самым важным и в то же время самым сложным звеном преподавания китайского языка как иностранного. Однако многие годы следования западной модели обучения иностранцев иероглифам отбросили Китай далеко назад в данном вопросе. В данной статье мы обобщили и проанализировали накопленный в течение тысяч лет педагогический опыт Китая в области распространения грамотности и методов, применяемых для преподавания китайского языка как иностранного, с целью повышения качества преподавания китайской иероглифики.

*иероглифика, пиньинь, подходы, методы, культура, история Китая*

Китайская иероглифика, являясь одной из трех самых древних письменностей в мире, несомненно, претерпела череду исторических изменений, но несмотря на это сохранила в себе тысяче-

<sup>1</sup> Перевод выполнен *Субботиной Анной Александровной*, ассистентом каф. восточных языков и методики их преподавания Рязанского гос. ун. им. С.А.Есенина

летнюю культуру Китая. Китайские символы блестящим образом описывают всю глубину китайской культуры, а также образ мышления восточных народов, всю его образность, метафоричность. Именно благодаря данной особенности иероглифов мы можем понять историческое мироощущение китайского народа. Для преподавания китайского языка как иностранного в целях более широкого распространения китайской культуры преподнесение китайской иероглифики как носителя культуры и истории страны играет чрезвычайно важную роль.

### **I. Современное состояние обучения китайскому языку и ошибки, которые совершают большинство иностранных учащихся.**

Китайские символы, являясь совокупностью звука, формы и смысла, занимают важное место в преподавании языка. При этом методика обучения иероглифическому письму остается на сегодняшний день не решенной проблемой, о чем свидетельствует значительное количество научных публикаций<sup>2</sup>. Предпочтительнее всего, чтобы учащиеся освоили как пиньинь (фонетическое транскрибирование слов), так и иероглифический текст. По своей сути пиньинь похож на обычную фонографию и в китайском языке играет вспомогательную роль. При этом значение однокоренных слов зачастую связано и фонетически, в то время как звучание является самым тяжелым в запоминании иероглифов. Именно поэтому большинство иностранных студентов склонны использовать в первую очередь пиньинь для записи иероглифов, что, естественно, препятствует запоминанию самих иероглифов. К сожалению, в настоящее время преподавание китайского языка как иностранного делает слишком большой акцент на устной речи (аудировании и говорении), а также грамматике, уделяя слишком мало внимания письменной составляющей.

На сегодняшний день ситуация такова:

1. В последние десятилетия неповторимая красота иероглифов не перестает вызывать интерес у учащихся, и число изучающих китайский язык растет день ото дня. Однако взявшись за изучение иероглифики, студенты довольно скоро сталкиваются с проблемой запоминания и из-за сложности зачастую бросают изучение языка на полпути. Очень немногие в конечном итоге способны достичь высокого уровня письменной коммуникативной компетентности.

2. Долгосрочное пребывание в Китае по дипломатическим, экономическим, торговым и другим вопросам благотворно влияет на развитие у иностранцев коммуникативных способностей, при этом оттачиваются лишь навыки аудирования и разговорной речи, в то время как навыки чтения и письма остаются без внимания.

3. Если иностранец покидает языковую среду и не уделяет достаточно времени прописыванию иероглифов, навыки письма резко ухудшаются.

4. Ко всему прочему, теория и практическая методика преподавания китайского языка как иностранного долгое время были в состоянии застоя.

Недостаточная разработанность методики обучения иностранных студентов китайскому иероглифическому письму связана со следующими причинами:

#### *1. Несформированность теоретической базы.*

Студенты, чей родной язык относится к индоевропейским языкам (к примеру, английский, немецкий, русский и другие), в силу того, что данные языки используют фонетический способ записи лексических единиц, считают, что пиньинь важнее иероглифов. Обучающиеся ошибочно полагают, что иероглифика лишь дополняет пиньинь. В последние годы эксперты признают, что возникшую на Западе теорию преподавания китайского языка принципиально необходимо заменять традиционным китайским подходом к изучению иероглифики.

<sup>2</sup> Кэ Бидэ, Роль системы пиньинь в обучении китайскому языку как иностранному // Обучение китайскому языку в мире. 2003. № 3. С. 68;

Ли Ли, Ли Пин. Стратегии и трудности обучения на китайском языке при преподавании китайского как иностранного // Вестник Педагогического университета Внутренней Монголии. 2009. № 5. С. 125;

У Вей. Обучение иероглифике в преподавании китайского языка как иностранного // Вестник Университета Гуанчжоу. 2004. № 7. С. 37.

Чжао Юэ. Анализ не обусловленных культурой закономерностей в обучении иностранных студентов китайским иероглифам // Вестник Северо-восточного университета финансов и экономики. 2005. № 4. С. 78;

Юй Гоцзян. Преимущества традиционного обучения иероглифике китайского языка при обучении иностранным языкам // Образование и карьера. 2007. № 3.



## *2. Отношение западных студентов к проблеме запоминания иероглифов*

Профессор Кэ Бидэ отмечает, что «разница между уровнем устного и письменного изложения мысли у иностранных студентов сильно бросается в глаза. Зачастую этот разрыв в знаниях беспокоит учащихся и мешает дальнейшему изучению языка»<sup>3</sup>. Они считают, что китайское произношение и так довольно трудное для освоения, а иероглифы из-за большого количества возможных черт и трудно определимой структуры еще сложнее. В качестве конечной цели обучения для них выступает не умение писать иероглифы, а просто узнавание слов при чтении. Более того, учителя, ориентируясь на потребности студентов, также на первое место зачастую ставят говорение, чтение, аудирование и грамматику. Если не изменить данный подход, то со временем иероглифика может стать крупнейшим препятствием для преподавания китайского языка как иностранного.

## **II. Применение традиционного китайского метода ликвидации безграмотности в обучении китайскому языку как иностранному**

### *1. Извлечение уроков из прошлого.*

На самом деле иероглиф лежит в основе традиционного китайского учения: «Иероглиф – основа грамотности», «Сначала научись писать, а уж потом принимайся за учение». В соответствии с исследованиями, проведенными ведущими китайскими специалистами, даже несмотря на две тысячи лет разницы в фазах развития письменной и устной речи, при каждой китайской династии ликвидация безграмотности носила статус национальной политики, при этом в основе обучения обычно лежало изучение «Ста национальных фамилий», «Тысячи классических символов» и «Трех классических персонажей», которые стали универсальным учебным материалом.

Что же касается преподавания китайского языка как иностранного, самое раннее упоминание в летописях датируется началом третьего века. К тому времени китайские иероглифы распространились в Корею, Японию и Вьетнам, а само обучение языку основывалось на вышеперечисленных классических материалах при помощи вспомогательных фонетических символов. После расцвета династии Тан распространение китайского языка в мире постоянно увеличивалось. Сегодня бурное развитие внешних политических и экономических связей Китая требует преподавания китайского языка как иностранного практически во всех странах мира. Знание всего трех тысяч традиционных иероглифов (а если точнее, 2720) дает изучающему возможность с легкостью общаться с носителями языка и читать разнообразные по тематике статьи и рассказы.

### *2. Создание концепции «иероглифического стандарта»*

Для изучающих китайский язык как иностранный овладение иероглификой напрямую связано с уровнем знания языка по международному стандарту. В соответствии с установленным Китайским национальным управлением стандартом для преподавания китайского языка как иностранного определены аспекты, которыми в конечном счете должен овладеть иностранный студент. Это фонетика, лексика, грамматика и другие аспекты языка. Благодаря разработанному стандарту, обучение китайским иероглифам становится все более важным, преподавание китайского в целом достигло значительного прогресса, и на данный момент уже накоплен значительный опыт. Тем не менее, китайские учебники и методики преподавания еще не полностью основаны на китайской иероглифической специфике, и следующим этапом должен стать полный отказ от фонетической системы в сторону «иероглифического стандарта». Грамотность может быть избрана отправной точкой в преподавании языка, но она не может идти против законов китайской иероглифики. Иероглиф является уникальной минимальной значимой единицей китайского языка, представляя собой совокупность звучания, написания и значения, так же, как для индоевропейских языков минимальной структурной единицей является слово.

Обучение китайским иероглифам не может проходить в изоляции, оно должно сочетаться с другими аспектами, в частности, дополняя изучение лексики и семантики.

<sup>3</sup> Кэ Бидэ Роль системы пиньинь в обучении китайскому языку как иностранному // Обучение китайскому языку в мире. 2003. № 3, С. 68.

### *3. Различные объекты обучения*

На практике мы можем делать акцент на различиях между объектами обучения: они будут разными для студентов, владеющих основами иероглифики, и тех, кто с ней не знаком; они будут также различными для взрослых и детей и индивидуальными для каждой группы студентов. Основные подходы к обучению китайским символам могут быть суммированы в следующих принципах: «смешанный подход», «сначала устная речь, а затем иероглифы», «одновременное овладение речью и письмом». Но независимо от того, какой метод выбирает преподаватель, важно во всем держаться золотой середины.

### *4. Отбор самой частотной и употребительной лексики*

Для того, чтобы не ошибиться в выборе лексики на начальном этапе обучения китайскому, следует использовать проверенные и рекомендованные к использованию таблицы наиболее распространенных иероглифов.

### *5. Использование различных методов обучения*

Если рассматривать иероглифы с точки зрения композиции, начинать изучение следует с основных черт, их порядка написания, далее переходить к изучению смысловых ключей, а затем постепенно к самим иероглифам. Для различных стадий образовательного процесса, а также для групп различных уровней знаний следует применять различные методы обучения с использованием преимуществ мультимедийного обучения, а также курсов каллиграфии и курса китайского подхода к обработке информации и т.д.

Преподавание иероглифики кардинальным образом отличается от большинства других филологических дисциплин тем, что неотъемлемой частью обучения иероглифике является базовый курс китайской истории. При отсутствии эмоционального и рационального понимания иероглифов, то есть без базовых знаний культуры страны изучаемого языка, с запоминанием иероглифов могут возникнуть большие проблемы, в первую очередь на этапе анализа новой лексики. Следовательно, при наличии хороших знаний в области истории и культуры у студента не должно возникнуть трудностей при запоминании каждого символа, что существенно сэкономит силы и время, а в дальнейшем благотворно повлияет на эффективность изучения китайской письменности в целом.

Конечная цель преподавания китайских иероглифов предполагает правильное понимание китайских символов; системные и структурные закономерности иероглифов подразумевают использование преподавателем широкого спектра методик обучения. И на сегодняшний день важно, чтобы творчество учителя получало отражение в научной среде, ведь обмен опытом, несомненно, улучшает уровень преподавания китайских иероглифов. Наша сегодняшняя задача – собрать тысячелетний опыт китайского народа в обучении иероглифике и применить его для преподавания китайского языка как иностранного.

### *Список использованной литературы:*

1. Кэ, Бидэ. Роль системы пиньинь в обучении китайскому языку как иностранному // Обучение китайскому языку в мире. – 2003. – № 3. С. 68.
2. Ли, Ли. Ли, Пин. Стратегии и трудности обучения на китайском языке при преподавании китайского как иностранного // Вестник Педагогического университета Внутренней Монголии. – 2009. – № 5. С. 125.
3. У, Вей. Обучение иероглифике в преподавании китайского языка как иностранного // Вестник Университета Гуанчжоу. – 2004. – № 7. С. 37.
4. Чжао, Юэ. Анализ не обусловленных культурой закономерностей в обучении иностранных студентов китайским иероглифам // Вестник Северо-восточного университета финансов и экономики. – 2005. – № 4. С. 78.
5. Юй, Гоцзян. Преимущества традиционного обучения иероглифике китайского языка при обучении иностранным языкам // Образование и карьера. – 2007. – №3.

**Анализ программы китайской культуры в свете растущего  
интереса к изучению китайского языка как иностранного  
(на английском языке)**

**A Study of Chinese Culture Curriculum  
in the Context of the Worldwide Popularization of Chinese Language Acquisition<sup>1</sup>**

Быстро развивающаяся экономика Китая обуславливает растущий во всем мире интерес к изучению китайского языка. Исходя из тесной связи языка и культуры, автор настаивает на необходимости модернизации методики преподавания китайской культуры. В статье рассматриваются факторы, препятствующие ее усвоению иностранными студентами, анализируются недостатки самой программы по китайской культуре, методики ее преподавания, а также недостатки организации содержания учебных пособий и уровня языковой адаптации текстов. Автор предлагает ряд мер, которые призваны способствовать оптимизации преподавания китайской культуры, как студентам, специализирующимся в китайском языке, так и широкому кругу заинтересованных лиц. В частности, предлагается: преподавать культуру не в виде сжатого курса, а на протяжении более длительного периода, используя на начальном этапе родной язык учащихся; применять более активные методы обучения, уделять больше внимания культуре современного Китая.

*популяризация китайского языка и культуры, программа по китайской культуре, отрицательные факторы, меры совершенствования*

As China, with its quickly developing economy, assumes a greater role on the world stage, more and more non-Chinese people will come to study the Chinese language and culture. In the past years, the Chinese language and culture were gaining popularity amongst non-Chinese speakers faster than ever. Along with the popularity of the language, Chinese culture becomes one of the most significant courses in Confucius Institutes overseas and in China. The Chinese culture curriculum, as an integral part of Chinese as a foreign language acquisition, is a stage to showcase the current and past China, which also improves the learners' ability in communication, with the Chinese culture knowledge provided in Chinese culture classes. But the curriculum of Chinese culture remains far from satisfactory. Its typical shortcomings include: vapid teaching content, too much reliance on a single teaching method in class and on the test-oriented education system, low efficiency, insufficient integration of language and culture, out-dated textbooks, and inadequate curriculum evaluation.

Therefore, it is urgent to improve the Chinese culture curriculum. Given the current situation and the cruxes in the Chinese culture curriculum, the paper aims at suggesting practical steps, so as to help develop learners' interest in Chinese culture, to improve their understanding of Chinese history and society, to increase empathy with, and respect for, Chinese culture, so that students enjoy sharing it with others. We will also suggest some strategies of teaching material compilation and enhancing cultural awareness.

### **I. THE URGENCY OF IMPROVING THE CHINESE CULTURE CURRICULUM**

Chinese culture education should gain extra significance in popularization of Chinese worldwide. So far, by the year of 2010, there were over 40 million Chinese learners in 3000 universities in 109 countries<sup>2</sup>. That shows the uptick of the «The Craze for Learning Chinese». Hence, «for Chinese teachers, an urgent duty is to introduce and interpret Chinese culture in a comparative and communicative way, in addition to

<sup>1</sup> Редактор статьи на китайском языке и автор ее перевода на английский язык – Чжан Цзюаньфен, доц.каф. восточных языков и методики их преподавания Рязанского гос. ун. им.С.А.Есенина.

<sup>2</sup> 新华网.全球学习汉语人数超过 4000. [EB/OL]http://news.xinhuanet.com/2010-08/19/c\_13452457.htm,2010-08-19.

language teaching<sup>3</sup>”. That means the introduction of Chinese culture is equally as important as acquisition language skills. It would be a national wish that Chinese teachers introduce Chinese culture to the world. But the traditional curriculum is too out-dated to accommodate the new situation. With this background, it is time to reform the current cruxes in the Chinese culture curriculum.

As for Chinese learners at Confucius Institutes (CI) overseas and in China, they also have a desire to study Chinese culture. There is a growing need for Chinese nowadays, along with the growth of China’s international influence on the world stage. The Russian ex-ambassador to China, famous sinologist Luo Gaoshou (Igor Rogachev) once said that, if a non-Chinese wants to know modern China and its quick development, he should immerse himself into the traditional Chinese culture<sup>4</sup>. That is another proof that any foreign learner in China and abroad desires to study the Chinese Language alongside with its culture, history and society.

## II. THE CURRENT SITUATION WITH THE CHINESE CULTURE CURRICULUM

### 1. Chinese Culture Course Offered

The content of the course offered is not as much supportive as the students need. Thus, at the College of International Education at Changchun University visiting students are only offered a Chinese culture course in the form of serial lectures and 20 practical classes of Chinese culture. The courses mostly offered by CIs abroad are the Chinese Calligraphy, Chinese Kung fu and Tai Ji. One can hardly say that these courses are enough to meet the needs. Culture courses at CIs are offered on an even smaller scale than those for visiting students in China.

### 2. The Compiling of Textbooks for a Chinese Culture Course

Nowadays, the two textbooks of Chinese culture widely used at universities are *Survey of Chinese Culture*, edited by Wang Shunhong, published by Peking University Press, and *The Chinese Culture*, edited by Han Jiantang, published by Beijing Language and Culture University Press. But there still remain imperfections in the above two textbooks, as follows:

(1) The textbooks are mostly designed only for high-level students. There are hardly any textbooks designed for primary or secondary levels. Calligraphy, Martial Arts, Tai Ji and Chinese folk songs are the basic courses offered to Chinese learners at universities, but only a few universities offer a systemic Chinese culture course, from primary to high level. An unsuccessful case at Jilin University is to be discussed below.

The college of International Education at Jilin University offered a Chinese culture course for international Chinese learners, in a serial-lecture way, with a different teacher delivering a lecture every week. This arrangement undermines the consistency of the course and hinders an integral and systemic assimilation of the target culture. The style of the lectures tends to become teacher-centered due to the time limitation and the complicated content. Non-Chinese speakers were discouraged by the great amount of unfamiliar vocabulary, and foreign students started dropping their classes because of the sophisticated vocabulary and the teacher-centered style of education. In the case of the Chinese culture course at Jilin University, only four students managed to complete the course, the other sixteen struggled but failed. That situation is described by the Chinese idiom that *dui niu tan qin* (play the lute to a cow) which means to «talk of ice to a butterfly», or talk over people’s heads, to waste one’s effort. In that case, there is little efficiency in class teaching.

(2) Currently, the textbooks on Chinese culture are too difficult, – that is, beyond students’ understanding and assimilation. The designers focused on learners’ ability so little that the textbooks contain many rarely-used Chinese characters, terminology and idioms, most of which are over-syllabus vocabulary. In the Chinese Culture compiled by Han Jiantang for instance, there are 30 to 40 new words in each unit, and even 47 new words in certain units. There are 5 and more terms in each unit. The greatest number of the terms per unit comes up to 27. In total, besides the new words in the workbook, there are other 8433 new words and expressions in the textbook<sup>5</sup>. Students who use this textbook complain that most of the class time is spent on studying the new words, which has a negative impact on the study of culture. Reflections from students in such classes show that «the cart is often put before the horse» and the teaching tasks change into vocabulary study rather than assimilation of Chinese culture.

(3) Another imperfection of the Chinese culture curriculum consists in the lack of balance between the abundant content and the limited number of classes. Generally, universities in China will offer Chinese culture courses consisting of two or four classes weekly, within one or two semesters, which is only enough time to

<sup>3</sup> 朱瑞平.《汉语国际推广中的文化问题》[J].《语言文字应用》.2006(6):113.

<sup>4</sup> 罗高寿.俄罗斯汉学在中俄关系中的作用.[EB/OL]http://www.chinastudies.org.cn/c/161.htm2012-07-16.

<sup>5</sup> 周小兵,罗宇,张丽.《基于中外对比的汉语文化教材系统考察》[J].语言教学与研究,2010(5):4.

cover one third of the content in the textbook. In addition, Chinese ancient culture takes up a large part in the current Chinese culture textbooks, and modern Chinese cultures are given less attention. However, it is the modern part that is most interesting for the learners. Consequently, given the shortage of time, the learners only receive a rough outline of ancient China, but they cannot experience and practice the ancient knowledge in their real lives. They desire to know modern China, but the textbooks cannot help build up a systemic awareness of modern Chinese culture. Nowadays, the whole world is studying China, so naturally Chinese learners are curious about how Chinese think and what the Chinese people like in modern China society. Modern China, which is so attractive to the world, is insufficiently illustrated in Chinese culture textbooks.

### 3. Teaching Factors in Chinese Culture Curriculum

(1) There is no variety of teaching strategies, and this factor reduces the learners' interest in the subject. The basic teaching method commonly used in a Chinese culture class is the lecturing method, which leaves the learners passive. This causes complaints as below: culture topics are far from interesting, a lecture on culture is reduced to a vocabulary-learning class, there is no interaction in class, no group-discussion, and there is too much «duck-stuffing», – that is, passive exposure to factual information. All these factors diminish the students' interest in the culture course.

(2) In higher education in China, there are different programs in Chinese as a major, like linguistics, culture, or education. For each program, the courses are designed differently. That means that the same course may not offered to all the students, though they all graduate with Chinese as their major. So a possible result is that not all the Chinese teachers will have had a systemic course of Chinese culture. In facts, there are certain teachers who teach Chinese culture without having done a systematic study of the subject, due to the reason mentioned above or other reasons. Consequently, such teachers are not able to handle the culture classes very well.

Another fact is that even the teachers who have had a profound course of Chinese culture lack systematic knowledge of foreign cultures. It's well known that the cultural differences between the East and the West are huge. «There is a large difference among peoples and nations. That definitely produces many negative transfers in culture study and communication<sup>6</sup>» In courses like Chinese as a second language, negative transfers occur anywhere in an unpredictable way. Huge differences between the West and the East are always the causes of negative transfers in language and culture acquisition. If these differences are not fully explained, the negative transfers will occasionally bring about misunderstanding and communication failure.

## III. TENTATIVE WAYS OF IMPROVING THE CHINESE CULTURE CURRICULUM

1. To design the Chinese culture curriculum scientifically. Universities should increase the share of Chinese culture in the overall Chinese curriculum. More Chinese culture courses should be opened even on the primary level, to say nothing of the intermediate level. That is, universities should not be satisfied with offering Chinese culture courses only on the bachelor level. Teaching will not attract and interest younger learners of the language without Chinese culture illustration in classes. Knowledge acquisition is always a gradual process, so learners need time to identify and understand a foreign culture. Culture will help develop the capacity to practice the language; and language skills will improve learners' awareness and appreciation of cultural values. Practically, not all Chinese learners will insist on studying towards a bachelor's degree or high level on campus. A certain number of Chinese learners drop their studies to work or to study non-culture majors before the Chinese culture courses open on campus.

2. Cultural issues should be presented by the textbook writers in an easy and clear way. A further suggestion in this paper is that such texts might be written in the first language of Chinese learners. Although it seems somewhat weird that the first language might be used in Chinese programs (for that is rather rare in Chinese educational curricula), Chinese learners will gain easier access to the values and ideas of Chinese culture in their first language and further compare them and understand the target culture more profoundly. Meanwhile, the main Chinese characters and phrases could be taught so as to balance the texts in the learner's first language.

3. Another step is to adopt more modern teaching methods. Teachers should employ more effective and varied strategies to develop their classes. Multi-media is nowadays a popular way to help illustrate the content being taught. According to the aforementioned improvement measures, «*The Beauty of China*» and «*A Bite of China*» are qualified to be the teaching recourses, for the two documentaries are about modern China in English and Chinese subtitles, both of which are popular nationwide, and showcase the society, the thinking,

<sup>6</sup> 丁永寿.《对外汉语教学参考》[M].北京语言大学出版社, 2010.9.

the values of modern Chinese. These resources cause questions that testify to the genuine interest of the Chinese learners. Teachers should just design their classes according to questions asked during the watching. Student-centered theories will affect positively in this method.

4. «Systematic knowledge and theories should be introduced and experienced into internship and practice in real lives<sup>7</sup>.» Paper tests are the traditional way to grade the students. A positive way like contests of Chinese knowledge or Chinese Cooking might be another practical step. If teaching environments permitted, the Chinese culture class is ideally opened to everyday experience, or daily lives, if the visiting students are studying in China. In addition to authentic experience, Chinese festivals are another factor that should be integrated into the curriculum. *Zong Zi* and Moon Cakes are the typical Chinese foods, so classes like these might be designed deliberately on those festival days, which will be a welcome way to communicate and share experiences between different cultures.

In summary, the Chinese, with the rich cultural heritage and growing economy of the country, is gaining in popularity worldwide. In the current research on acquisition of Chinese as a second foreign language, focus was made on the Chinese culture curriculum. It is urgent to develop new methods model of teaching Chinese culture. With this aim in view, educators should develop the theory of language education and update their teaching ideas, should upgrade teaching methods and strategies, should improve the Chinese culture curriculum, and should integrate acquisition of knowledge about Chinese culture with exposure to authentic cultural environment. Nor can we expect cultural awareness to develop in a short time – it is a long and gradual process.

#### *References:*

新华网.全球学习汉语人数超过4000. [EB/OL][http://news.xinhuanet.com/2010-08/19/c\\_13452457.htm](http://news.xinhuanet.com/2010-08/19/c_13452457.htm), 2010-08-19

朱瑞平.《汉语国际推广中的文化问题》[J].《语言文字应用》, 2006(6):113

罗高寿.俄罗斯汉学在中俄关系中的作用. [EB/OL]<http://www.chinastudies.org.cn/c/161.htm>,2012-07-16.

周小兵,罗宇,张丽.《基于中外对比的汉语文化教材系统考察》[J].语言教学与研究, 2010(5): 4.

丁永寿.《对外汉语教学参考》[M].北京语言大学出版社, 2010.9.

张宝林.《现状与对策—汉语作为第二语言的教学研究》[M].北京语言大学出版社,2011.173.

---

<sup>7</sup> 张宝林.《现状与对策—汉语作为第二语言的教学研究》[M].北京语言大学出版社,2011.173.

## Раздел V

### Художественный перевод с комментариями переводчика

УДК 81'255.2+811.134.2  
ББК 81.471.21-4  
К 265

И.А. Карпова, канд. филол. наук  
(ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула)

#### Некоторые лингвистические особенности переводов на испанский язык стихотворений С.А. Есенина «Я помню, любимая, помню ...» и В.В. Маяковского «Лиличка! Вместо письма»

В статье предлагается авторский перевод стихотворений С.А. Есенина «Я помню, любимая, помню...» и В.В. Маяковского «Лиличка! Вместо письма», рассматриваются лингвистические аспекты перевода, комментируются примеры использования различных способов и приемов перевода.

*грамматическая единица, лексическая единица, соответствие, способ рифмовки, трансформация, грамматическая замена, конкретизация, обобщение, модуляция, оригинал, перевод*

С.А. Есенин «Я помню, любимая, помню...»	Serguéi A. Yesenin «Me acuerdo, amada, me acuerdo...»
1. Я помню, любимая, помню	1. Me acuerdo, amada, me acuerdo
2. Сиянье твоих волос.	2. De tu cabello <i>lindo</i> en su brillar.
3. <i>Не радостно и не легко мне</i>	3. <i>Yo no sentía alegría ni gozo</i>
4. Покинуть тебя привелось.	4. Cuando te tenía que abandonar.
5. Я помню осенние ночи,	5. Me acuerdo de las noches en otoño,
6. <i>Березовый шорох теней,</i>	6. <i>Las sombras murmurando en el abedular.</i>
7. Пусть дни тогда были <i>короче,</i>	7. Aunque eran aquellos días <i>cortos,</i>
8. Луна нам <i>светила длинней.</i>	8. La luna nos <i>iluminaba sin cesar.</i>
9. Я помню, ты мне говорила:	9. Cómo lo decías <i>bién</i> lo recuerdo,
10. «Пройдут <i>голубые</i> года,	10. «Los años <i>jóvenes</i> tienen que pasar,
11. И ты позабудешь, мой милый,	11. Y para siempre, seguro, mi amado,
12. С другою меня навсегда».	12. Con una otra me vas a olvidar».
13. <i>Сегодня</i> цветущая липа	13. <i>Esta noche</i> aquel tilo floreciendo
14. Напомнила <i>чувствам</i> опять,	14. Nuevamente me hizo recordar
15. Как <i>нежно</i> тогда я сыпал	15. Como, <i>tierno</i> , yo te iba vertiendo
16. Цветы на <i>кудрявую прядь.</i>	16. Las flores sobre <i>el pelo singular.</i>
17. И сердце, <i>остыть не готовясь</i>	17. Y mi corazón que <i>no se hiela,</i>
18. И <i>грустно</i> другую любя,	18. <i>Triste</i> , a la otra la está amando,
19. Как будто <i>любимую</i> повесть	19. Pero como la <i>más favorita</i> novela,
20. С другою вспоминает тебя.	20. Cuando con ella, te está evocando.

Создавая перевод стихотворения С.А. Есенина «Я помню, любимая, помню...», мы стремились сохранить все три части содержания оригинала – цель коммуникации, описание ситуации и способ ее описания, а также передать ритмико-мелодическую и композиционную сторону подлинника.

Сохранить цель коммуникации, описание ситуации и способ ее описания потенциально представлялось возможным, поскольку анализ лексических единиц в тексте оригинала дал основание считать, что для большинства лексических единиц на русском языке имеются множественные соответствия, то есть регулярные способы их перевода на испанский язык. Грамматические единицы оригинала позволяли подобрать как однотипные, так и разнотипные соответствия им в испанском языке.

При этом в одном случае нам пришлось искать окказиональное соответствие, поскольку именно оно могло наиболее точно передать значение единицы русского языка в данном экстралингвистическом контексте: *Пройдут голубые года – Los años jóvenes tienen que pasar* (десятая строка). Потенциальным окказиональным соответствием могло бы быть слово *felices*, но *jóvenes* лучше вписывалось в ритм стихотворной строчки.

Мы старались передать необыкновенную, характерную для данного стихотворения, мелодичность, поэтому в ряде случаев для сохранения перекрестного способа рифмовки и приближения к метрическим особенностям подлинника пришлось отказаться от регулярных соответствий и искать иные способы перевода.

Рассмотрим некоторые примеры.

В третьей и четвертой строках способом грамматической трансформации синтаксическая структура предложения в оригинале преобразована в две предикативные структуры: *He радостно и не легко мне Покинуть тебя привелось – Yo no sentía alegría ni gozo Cuando te tenía que abandonar*.

К модуляции мы прибегли в восьмой и семнадцатой строках: *Пусть дни тогда были короче, Луна нам светила длинней – Aunque eran aquellos días cortos, La luna nos iluminaba sin cesar, И сердце, остыть не готовясь И грустно другую любя – Y mi corazón que no se hiela, Triste, a la otra la está amando*; к грамматической замене и модуляции – в шестой строке: *Я помню осенние ночи, Березовый шорох теней – Me acuerdo de las noches en otoño, Las sombras murmurando en el abedular*.

В седьмой, пятнадцатой, восемнадцатой и девятнадцатой строках использована грамматическая замена: *Пусть дни тогда были короче – Aunque eran aquellos días cortos*; *Как нежно тогда я сыпал Цветы на кудрявую прядь – Como, tierno, yo te iba vertiendo Las flores sobre el pelo singular*; *И сердце, остыть не готовясь И грустно другую любя – Y mi corazón que no se hiela, Triste, a la otra la está amando*; *Как будто любимую повесть С другой вспоминает тебя – Pero como la más favorita novela, Cuando con ella, te está evocando*.

В тринадцатой и шестнадцатой строках имеются примеры конкретизации *сегодня – esta noche* и обобщения *прядь – el pelo*.

В четырнадцатой строке мы сочли необязательным передавать в переводе семантически избыточное в данном контексте слово *чувствам*: *Сегодня цветущая луна Напомнила чувствам опять*.

В редких случаях пришлось прибегнуть к подстановке лексических единиц, которая минимально нарушила формальное подобие перевода оригиналу и незначительно повлияла на снижение уровня эквивалентности: *Me acuerdo, amada, me acuerdo De tu cabello lindo en su brillar* (вторая строка); *Cómo lo decías bién lo recuerdo* (девятая строка); *Como, tierno, yo te iba vertiendo Las flores sobre el pelo singular* (шестнадцатая строка).

<p><b>В.В. Маяковский</b> «Лиличка! Вместо письма»</p> <p>Дым табачный воздух выел. <b>Комната</b> – глава в крученыховском аде. Вспомни – за этим окном впервые руки твои, исступленный, гладил. Сегодня сидишь вот, сердце в железе. День еще – выгонишь, может быть, изругав. В мутной передней долго не влезет сломанная дрожью рука в рукав. Выбегу, тело в улицу брошу я. Дикий, обезумлюсь,</p>	<p><b>Vladimir V. Mayakovski</b> «¡Lilichka! En lugar de la carta»</p> <p>El humo de tabaco El aire lo ha corroido. El cuarto es un capítulo Del poema «<i>En el Infierno</i>». ¿Te acuerdas? Detrás de aquella ventana, Tus manos yo acariciaba Por primera vez, Exaltado. Hoy tu corazón Está acorazado. Pasará un día, Y me echarás, Y puede ser, Me regañarás. En la turbia antesala, Largo tiempo No entrará en la manga la mano,</p>
--	--



отчаяньем иссекась.  
Не надо этого,  
дорогая,  
хорошая,  
дай простимся сейчас.  
Все равно  
любовь моя –  
тяжкая гирия ведь –  
висит на тебе,  
куда ни бежала б.  
Дай в последнем крике вырветь  
горечь обиженных жалоб.  
Если быка трудом уморят –  
он уйдет,  
разляжется в холодных водах.  
Кроме любви твоей,  
мне  
нету моря,  
а у любви твоей и плачем не вымолишь отдых.  
Захочет покоя уставший слон –  
царственный ляжет в *опожаренном* песке.  
Кроме любви твоей,  
мне  
нету солнца,  
а я и не знаю, где ты и с кем.  
Если б так поэта измучила,  
он  
любимую на деньги б и славу выменял,  
а мне  
ни один не радостен звон,  
кроме звона твоего любимого имени.  
И в пролет не брошусь,  
и не выпью яда,  
и курок не смогу над виском нажать.  
Надо мною,  
кроме твоего взгляда,  
не властно лезвие ни одного ножа.  
Завтра забудешь,  
что тебя короновал,  
что душу цветущую любовью выжжет,  
и суетных дней взметенный карнавал  
растреплет страницы моих книжек...  
Слов моих сухие листья ли  
заставят остановиться,  
жадно дыша?  
Дай хоть  
последней нежностью выстелить  
твой уходящий шаг.  
26 мая 1916 г. Петроград

Por el temblor fracturada.  
Saldré corriendo,  
Mi cuerpo en la calle  
Lo echaré.  
Salvaje,  
Enloqueceré,  
Por la desesperación esculpido.  
No hace falta hacerlo,  
Querida,  
No hace falta hacerlo.  
A despedirnos ahora –  
Vamos, amada.  
A pesar de todo  
Mi amor sí que es  
Una carga pesada  
Pendiendo de tí  
Dondequiera que vayas.  
Déjame  
En el último grito llorar  
La amargura de mis quejas  
Agraviadas.  
Un toro muerto de trabajo  
Se irá,  
Y se tenderá  
En las aguas frías.  
Para mí  
No existe otro mar  
Sino el mar de tu amor,  
Pero de tu amor  
Mendigar un descanso,  
Llorando,  
No me sale, mi querida.  
Un cansado elefante  
Que quiera el reposo  
Se echará, majestuoso,  
En la arena *encendida*.  
Para mí  
No existe otro sol  
Sino el sol de tu amor,  
Pero yo no sé  
Dónde estás y con quién,  
Mi querida.  
Si tanto martirizaras a un poeta,  
Él a su amada  
Por dinero y gloria cambiaría.  
Para mí  
No existe otro alegre sonido,  
Sino el sonar de tu nombre querido.  
No me lanzaré al vacío,  
Ni tomaré un veneno,  
Ni podré el gatillo  
Sobre la sien apretar.  
No domina sobre mí  
Ningún cuchillo,  
Sino tu mirada sabe dominar.  
Mañana olvidarás  
Que te he coronado,  
Que mi amor ha incinerado  
El alma floreciente.  
Y serán despeinadas  
Por el carnaval de vanos días  
Las páginas de mis libros.  
¿Podrán las secas hojas  
De mis palabras  
Pararte,  
Ávidamente respirando?  
Déjame  
Siquiera con el último cariño  
Alfombrar tus pasos  
Que se están marchando.

Разговор с реальным или вымышленным собеседником – излюбленная форма стихотворений В.В. Маяковского. Стихотворение «*Лиличка! Вместо письма*» характеризуется асимметричностью, непринужденным чередованием разных способов рифмовки. Синтаксический строй стихотворения свободен, предложения неодинаковой длины сменяют друг друга без заранее заданной системы. В переводе мы старались сохранить эти стихотворные и синтаксические особенности оригинала.

Особый интерес как единица переводческого процесса представляет предложение *Комната – глава в крученокском аде*, которое является отсылкой к поэме поэта-футуриста А.Е. Крученок «Игра в аду». Поскольку не все элементарные смыслы в оригинале коммуникативно значимы и утрата нерелевантных смыслов не делает перевод неэквивалентным, фамилия автора поэмы в переводе опущена. Имплицитное понимание ситуации рецептором может затрудняться отсутствием необходимых фоновых знаний, поэтому в переводе дано название поэмы в варианте «*En el Infierno*».

Лексическую единицу *encendida* ‘de color rojo muy subido’, приближенную к неологизму *опожаренный* в предложении *Захочет покоя уставший слон – царственный ляжет в опожаренном песке*, мы подобрали способом модуляции – *Un cansado elefante Que quiera el reposo Se echará, Majestuoso, En la arena encendida*.

# TABLE OF CONTENTS AND ABSTRACTS

## I. Linguistic and Cultural Worldviews from the Synchronic and Diachronic Perspectives

**Gorlova, Liudmila**; Postgraduate Student; **Oguy, Alexander**, Ph. D., Professor  
(Chernovitsy National University named for Yuri Fed'kovich, Ukraine)

### **Development of the Concepts “Politeness” and “Decency” as Components of the Ethical Category of “Etiquette” in the German Language Worldview**

The article is dedicated to the development of the concepts of “*politeness*” and “*decency*” in German. It operates with such key notions as “*language picture of the world*”, “*conceptual picture of the world*”, “*concept*”, “*lexical-semantic group*”, “*politeness*”, “*decency*”, and “*etiquette*”. Analysis of literary sources has revealed what language means are used to express the concepts under study in the history of their development.

*concept, politeness, decency, etiquette*

**Karpakova, Tatiana**, Ph. D., Associate Professor  
(Ryazan State University named for S. Esenin, Ryazan, Russia)

### **Folk Calendar as a Reflection of Ethnic Cultural Mentality**

The paper examines the culture-based peculiarities of sayings that have entered the stock of the French language. Focus is made on the units of national mentality which shape the so-called folk calendar and are allegedly indicative of good or bad weather and other aspects of everyday life. The material under discussion contained sayings with dialectal or archaic components or neologisms.

*linguocultural studies, ethno-specific nominations, semantic aspect, church symbols, assonance, lexicographic sources*

**Kutyeva, Marina**, Ph. D., Associate Professor  
(People's Friendship University of Russia, Moscow)

### **The Wolf as an Ethnocultural Archetypical Symbol in Russian and Spanish Verbal Mentality**

The article focuses on the identification of functional-semantic and communicative potential of the word «*wolf*» / «*lobo*» in Russian and Spanish, on the analysis of the similarities and differences in the implementation of its metaphorical meanings, which are considered on the material of actual everyday speech and phraseology. This word has become an important general cultural symbol. Symbolism and figurative semantics of the word *wolf* are undergoing a considerable transformation in the verbal mentality of Russian and Spanish native speakers. The changes are caused by cinema, television, mass media, and popular literature.

*волк / lobo (wolf), archetype, symbol, allegory, idiom, connotation, metaphor*

**Potapova, Svetlana**, Ph. D., Professor  
(International Academy of Business and New Technologies, Yaroslavl', Russia)

### **From «Schumi» to «Mercozy», or What German Nicknames of Public Figures May Suggest**

«*Der eiserne Kanzler*» (about Otto von Bismarck) or «*Schumi*» (referring to the well-known car-racer Michael Schumacher) – such samples of informal nomination have been used since time immemorial in various language communities. The article offers a study of contemporary nicknames of prominent public figures in modern German.

*nickname, nomination, nominative chains, culture-specific allusions, motivation for attributing a nickname to a public figure*

**Shemchuk, Yulia**, Ph. D.  
(Sholokhov Moscow State University for Humanities)

### **Variants in the Youth Sociolect as a Problem of Variology**

In modern language science there has appeared a branch of linguistics that studies the phenomena of language variability: variology. The article under consideration deals with the phenomena of language variability in the youth sociolect. The problem of variability is illustrated by the examples of variants of spelling and word-formation. Widely-used concepts may give rise to a number of derivation variants, which form pairs, or even groups, of variants, distinguished by the presence or absence of a certain word-building affix. The material under analysis has shown that the most popular and, therefore, frequent lexemes are those that express the highest degree of quality. These form pairs and groups of word-building variants. Variants in the youth sociolect can perform both euphemistic and dysphemistic functions. Some variants pass from youth sociolect into everyday language.

*vocabulary, variant, variability, variology, renaming, sociolect, youth sociolect, slang, word-formation, German*

## **II. Localization of Speech Intention in Various Kinds of Discourse**

**Kykot', Valery**, Ph. D., Associate Professor  
(East-European University of Economics and Management, Cherkassy, Ukraine)

### **Title, Poetic Implied Sense and Translation**

The article considers the role of the title in shaping the implied message of a poem. The author maintains that, unless it is fully interpreted by the translator, no adequate translation can be achieved. It is especially vital in cases when the implied message depends on the semantic changes the title undergoes, thus contributing to the imagery of the verse, or when a prospectively positive title conveys a retrospectively negative sense. Hypersemantization of the title also occurs when the nominative meaning clashes with the contextually imposed meanings (content-factual information), when the title acquires retrospective ambivalence on the superlinear level or when it participates in distant repetition.

*title, implied sense, image, name semantics, perspective positive title, retrospective sense, title hypersemantization, retrospective ambivalence, superlinear level, distant repetition, poetic translation, adequate translation*

**Stepanov, Valentin**, Ph. D., Professor  
(International Academy of Business and New Technologies, Yaroslavl', Russia)

### **Nomination of the Speaker's Communicative Intention and Pragmatic Ways of Localizing it in Spontaneous Speech**

The paper focuses on examining speech intentions, which are expressed with a variety of pragmatic localizers (pauses of different kinds) and lexical-pragmatic localizers (pivotal words). Localizers make it possible to identify a word combination as a speech means of propositional nomination of the speaker's communicative purpose.

*Communication, speech, sign, word, word combination, speaker, intention, pragmatics, pause, localizer, nomination, predication*

## **III. Psycholinguistic and Didactic Issues of Teaching Foreign Languages and Translation**

**Zavyalova, Alina**, Ph. D., Associate Professor  
(Baikal State Un-ty of Economics and Law, Irkutsk, Russia)

### **In Search of Effective Language Teaching Strategies for Additional Education**

Currently Russia needs a lot of well-established professionals so the best and the young are trained abroad in order to be the best managers in Russia. But before going abroad they are taking a special Presidential

program of training young managers for Russian companies. The aim of this article is to describe education strategies that have proved effective for this specific type of a learner.

*additional education, effective teaching strategies, mature learners, methodological peculiarities of foreign language teaching*

**Kolesnikov, Andrei**, Ph. D., Associate Professor  
(Ryazan State University named for S.Esenin, Ryazan, Russia)

#### **The Contribution of the Competence-Based Approach to Tertiary Linguistic Education**

The paper offers a vision of a competence as a specific personal characteristic trait of a learner and shows the impact of the competence-focused approach on the goals, objectives, forms and methods of linguistic education

*competence, competence-based approach, linguistic education, foreign languages*

**Mametova, Julia**, Postgraduate Student  
(Irkutsk State Linguistic University, Irkutsk, Russia)

#### **The role of the Aural Trilingual Comprehension in Teaching Multicultural Professional Communication**

This paper is devoted to teaching aural trilingual comprehension as part of multicultural professional communication competence. The author examines the essence of cross-cultural multilingual professional communication and the role of listening comprehension under these conditions. This work discusses and reveals the essence of the terms «cross-cultural multilingual educational communicative situation» and «aural trilingual comprehension».

*cross-cultural multilingual professional communication, cross-cultural multilingual educational environment, multicultural multilingual educational communicative situation, aural trilingual comprehension*

**Pavlova, Anna**, Ph. D., Associate Professor  
(University of Mainz, Gernersheim, Germany)

#### **Types of Translation Errors Made by Bilingual Students (exemplified by mistakes made by students of Russian at the Translation Department of University of Mainz)**

For effective education of foreign languages, it is necessary to know which kinds of errors students make and the causes of these errors. This article describes error types and causes, depending on the relation between the first and the second languages of three different student groups in the University of Mainz (Gernersheim). All the students study Russian as a second language and translate from German into Russian.

### **IV. Confucius Institute: Studies in Teaching Chinese Language and Culture to Foreign Learners**

**Lin Haiyan**, Senior Lecturer  
(Changchun University, Changchun, China)

#### **Analysis of Chinese Language Students Pragmatic Mistakes and Ways of Correcting Them**

The success of intercultural communication depends to no small extent on the background knowledge about the language, the culture, and the mentality of language users. All these factors have an impact on the accuracy and appropriateness of verbal behaviour in the target language. The inevitable divergence between the background knowledge and cultural presuppositions in different languages brings about linguistic errors, as well as linguocultural mistakes. The paper focuses on the connection between language, culture and mentality in the process of teaching Chinese to foreigners. We shall analyse the typical linguocultural mistakes made by foreign students of Chinese and examine their causes. This will make it possible to suggest some ways of preventing and correcting typical errors that occur in intercultural communication.

*background knowledge, communication, linguistic mistakes, linguocultural mistakes, interference*

**Han Bingshuang**, Senior Lecturer  
(Changchun University, Changchun, China)

**Contemporary Methodology of Teaching Chinese Characters and Practical Suggestions to Teachers of Chinese as a Foreign Language**

Teaching Chinese characters is an important but rather challenging aspect of Chinese language education. For years Chinese teachers have been following Western models of teaching Chinese literacy to foreigners and, as a result, language education ended up lagging far behind in this respect. The article sums up and analyses the pedagogical experience accumulated in China for many centuries in the sphere of teaching literacy, with the focus on improving the student's assimilation of Chinese characters.

*Chinese characters, pinyin, approaches, methods, culture, history of China*

**Jin Jihua**, Senior Lecturer  
(Changchun University, Changchun, China)

**A Study of Chinese Culture Curriculum in the Context of the Worldwide Popularization of Chinese Language Acquisition**

With the worldwide popularization of Chinese language acquisition, it is extremely urgent to improve the Chinese culture curriculum. The paper aims to research the problems and cruxes of the current Chinese culture curriculum so as to develop feasible suggestions for its improvement.

*promotion of the Chinese Language, Chinese culture curriculum, improvement*

## **V. Poetic Translation with the Translator's Comments**

**Karpova, Inna**, Ph. D., Associate Professor  
(Tula State Pedagogical University, Tula, Russia)

**Linguistic Peculiarities of Translating Russian Poetry into Spanish («I remember, my love, I remember...» by Sergei Yesenin and «Lilichka! Instead of a Letter» by Vladimir Mayakovsky)**

The author offers her translation of two Russian poems: «I remember, my love, I remember...» by Sergei Yesenin and «Lilichka! Instead of a Letter» by Vladimir Mayakovsky. She dwells upon the linguistic translation challenges, gives examples of how to employ various translation strategies and explains the reasons for adopting this or that specific strategy.

*grammatical and lexical units, translation correspondence, rhyming pattern, transformation, grammatical replacement, specification, generalization, modulation, original, translation*

## Сведения об авторах

**Горлова Людмила Анатольевна** – аспирант кафедры германского, общего и сравнительного языкознания Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича. Почтовый адрес: 58012, г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2, факультет иностранных языков. Электронный адрес: l-horlova@yandex.ru

**Завьялова Алина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики Байкальского государственного университета экономики и права, Почетный работник высшей школы Российской Федерации, член-корреспондент Академии Гуманитарных наук. Служебный адрес: 664003, г. Иркутск, ул. Ленина, 11, к. 1, ауд. 419. Тел.: 395-2-255-550, доп. 230. Электронный адрес: al.zawyalow@yandex.ru

**Карпакова Татьяна Петровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46, комн. 31. Тел. (раб.): 8(4912) 28-04-40.

**Карпова Инна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Почтовый адрес: 300044, г. Тула, ул. Курковая, д. 13, кв. 47. Тел.: (8-487-2) 49-26-68. Электронный адрес: karpovainnatula@yandex.ru

**Кикоть Валерий Михайлович** – переводчик, писатель, переводовед, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Восточноевропейского университета экономики и менеджмента (г. Черкассы, Украина), член союза писателей Украины. Почтовый адрес: ул. Седова, 65, кв. 50, г. Черкассы, 18005, Украина. Тел.: (380472) 71-57-71. Электронный адрес: vkikot@yahoo.com

**Колесников Андрей Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заведующий Лабораторией исследования проблем непрерывного образования. Почтовый адрес: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46. Тел. (раб.): 8(4912) 21-57-25. Электронный адрес: a.kolesnikov@rsu.edu.ru

**Кутьева Марина Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов (РУДН). Почтовый адрес: 105118, г. Москва, Измайловск. шоссе, 6-20. Тел.: 84993691989, 89067252022. Электронный адрес: marku2006@yandex.ru

**Линь Хайянь** – старший преподаватель гуманитарного института Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Вэйсин 6543, Гуманитарный институт Чанчуньского университета. Почтовый индекс 130022. Электронный адрес: 104399256@qq.com

**Маметова Юлия Федоровна** – аспирант кафедры лингводидактики и инновационных технологий Иркутского государственного лингвистического университета (ИГЛУ). Почтовый адрес: 390026, г. Рязань, ул. Ленинского комсомола, д. 101, кв. 135. Тел.: 89109004360. Электронный адрес: julia21\_86@list.ru

**Огуй Александр Дмитриевич** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков (для гуманитарных факультетов) Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича, Отличник образования Украины, лауреат знака Министерства науки и образования Украины «За научные достижения». Почтовый адрес: ул. Комарова 30/87, Черновцы, Украина 58013. Раб. тел.: (0372)584835. Электронный адрес: aloguy@inbox.ru

**Павлова Анна Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент факультета переводоведения и культурологии Майнцского университета. Почтовый адрес (раб.): Flachsaeckerstraße, 9-1, 76709 Kronau, Deutschland. Тел.: 0049-7253-931864. Электронный адрес: Anna.Pavlova@gmx.de

**Потапова Светлана Юрьевна** – доктор филологических наук, профессор, директор Центра немецкого языка-партнёра Гёте-Института, профессор кафедры перевода и межкультурной коммуникации НОУ ВПО «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ)». Почтовый адрес: 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, 7. Тел.: + 7 (4852) 25 03 61; сот. +7 915 969 90 14. Электронный адрес: potapova@mubint.ru; www.german-jar.ru; www.mubint.ru

**Степанов Валентин Николаевич** – доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующий кафедрой массовых коммуникаций и социально-культурного сервиса Международной академии бизнеса и новых технологий (МУБиНТ). Почтовый адрес: Россия, г. Ярославль, 150003, ул. Советская, 80. Тел.: +7-4852-25-66-76. Факс: +7-4852-32-09-62. Электронный адрес: stepanov@mubint.ru

**Хань Биншун** – старший преподаватель института международного образования Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Вэйсин, 6543. Гуманитарный институт Чанчуньского университета. Почтовый индекс: 130022. Электронный адрес: 462114902@qq.com

**Цзинь Цзихуа** – старший преподаватель института международного образования Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Вэйсин 6543, Гуманитарный институт Чанчуньского университета. Почтовый индекс: 130022. Контактный электронный адрес: jinjihua0406@qq.com

**Шемчук Юлия Михайловна** – доктор филологических наук, заведующая кафедрой перевода и переводоведения факультета иностранных языков и международных коммуникаций Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Почтовый адрес (раб.): 109240, г. Москва, Верхняя Радищевская ул., д. 16-18. Телефон (раб.): 8 (495) 352-11-09. Электронный адрес: shemchuk@rambler.ru

## List of Authors

**Gorlova, Liudmila** – Postgraduate Student, Dpt. of Germanic, General and Comparative Linguistics, Chernovtsy National University named for Yuri Fed'kovich. Postal address: 2 Koziubinsky St., Chernovitsy, 58012, Ukraine. E-mail address: l-horlova@yandex.ru

**Han Bingshuang** – Senior Lecturer (teacher of Chinese to foreigners), College of International Education, Changchun University. Postal address: 6543 Weixinglu, Changchun, 130022, Jiling Province, China. Contact e-mail: 462114902@qq.com

**Jin Jihua** – Senior Lecturer (teacher of Chinese to foreigners), College of International Education, Changchun University. Postal address: 6543 Weixinglu, Changchun, 130022, Jiling Province, China. Contact e-mail: jinjihua0406@qq.com

**Karpakova, Tatiana** – Ph. D., Associate Professor, Dpt. of Romanic Languages and Language Teaching Methodology, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal address: 46 Svobody St., Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 28 04 40.

**Karpova, Inna** – Ph. D., Associate Professor, Dpt. of Foreign Languages, Tula State Pedagogical University named for Lev Tolstoi. Postal address: 13 Kurkovaya St., flat 47, Tula, 300044, Russia. Tel.: (8-487-2)-49 26 68. E-mail address: karpovainnatula@yandex.ru

**Kykot', Valery** – Ph. D., Translator, Member of Writers' Union of Ukraine, Associate Professor, Dpt. of Theory and Practice of Translation, East-European University of Economics and Management (Cherkassy, Ukraine). Postal address: 65 Sedov St., flat 50, Cherkassy, 18005, Ukraine. Tel.: (380472) 71-57-71. E-mail address: vkikot@yahoo.com

**Kolesnikov, Andrei** – Ph. D., Associate Professor, Dpt. of Second Foreign Language and Language Teaching Methodology, Head of Continuous Education Laboratory, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A. Esenin. Postal Address: 46, Svobody St., 390000, Ryazan, Russia. Tel.: 8(4912) 21 57 25. E-mail: a.kolesnikov@rsu.edu.ru

**Kutyeva, Marina** – Ph. D., Associate Professor, Faculty of Physics, Mathematics, and Natural Science, People's Friendship University of Russia. Postal address: 6 Izmailovskoye Shosse, fl.20, Moscow, 105118, Russia. Tel.: 84993691989. E-mail: marku2006@yandex.ru

**Lin Haiyan** – Senior Lecturer (teacher of Chinese to foreigners), College of Humanities, Changchun University. Postal address: 6543 Weixinglu, Changchun, 130022, Jiling Province, China. Contact e-mail: 104399256@qq.com

**Mametova, Yulia** – Postgraduate Student, Dpt. Of Linguodidactics and Innovative Technologies, Irkutsk State Linguistic University. Postal address: 101 Lenin Komsomol St., flat 135, 390026, Ryazan, Russia. Tel.: 89109004360. E-mail address: julia21\_86@list.ru

**Oguy, Alexander** – Ph. D., Doctor of Philology, Professor, «Merited Educator of Ukraine», Head of Foreign Languages Dpt. (for humanitarian faculties), Chernovtsy National University named for Yuri Fed'kovich (Chernovtsy, Ukraine). Postal address: 30/87 Komarov St., Chernovtsy, 58013, Ukraine. Tel.: (0372)584835. E-mail address: aloguy@inbox.ru

**Pavlova, Anna** – Ph. D., Associate Professor, Faculty of Translation and Cultural Studies, Johannes-Gutenberg University, Mainz. Postal address: Flachsaeckerstraße 9-1, 76709 Kronau, Deutschland. Tel.: 0049-7253-931864. E-mail: Anna.Pavlova@gmx.de

**Potapova, Svetlana** – Ph. D., Doctor of Philology, Professor, Director of Goethe-Institute German-center, Professor of Dpt. of Translation and Intercultural Communication, International University of Business and New Technologies. Postal address: 7 Pervomayskaya St., 150000, Yaroslavl, Russia. Tel.: + 7 (4852) 25 03 61. E-mail: potapova@mubint.ru; www.german-jar.ru; www.mubint.ru

**Shemchuk, Yulia** – Ph. D., Doctor of Philology, Head of Translation Dpt., faculty of Foreign languages and International Communication, Sholokhov Moscow State University for Humanities. Postal address: 16-18, Verkhniaya Radishchevskaya St., 109240, Moscow, Russia. Tel.: 8 (495) 352-11-09. E-mail address: shemchuk@rambler.ru

**Stepanov, Valentin** – Ph. D., Doctor of Philology, Professor, Deputy Rector for Research, Head of Dpt. of Mass Communication and Sociocultural Service, International Academy of Business and New Technologies. Postal address: 80 Sovetskaya St., Office 116, 150003, Yaroslavl, Russia. Tel.: +7-4852-25-66-76. Fax: +7-4852-32-09-62. E-mail: stepanov@mubint.ru

**Zavyalova, Alina** – Ph. D., Associate Professor, Dpt. of Foreign Languages, World Economy Faculty, Baikal State University of Economics and Law, Corresponding member of the Academy of Humanitarian Sciences. Postal address: 11 Lenin St., Building 1, room 419, Irkutsk, 66400, Russia. Tel.: 395-2- 255- 550, extension 230. E-mail address: al.zavyalow@yandex.ru



## Требования к публикациям и правила представления рукописей авторами

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

Журнал «Иностранные языки в высшей школе» выходит с 2004 года. С 2009 года его периодичность – один раз в три месяца.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 23 ноября 2012 года. **Регистрационный номер ПИ № ФС 77-51731.**

Подписной индекс журнала – № 36852 в каталоге «Роспечать».

Журналу присвоен международный индекс ISSN 2072-7607.

В журнале «Иностранные языки в высшей школе» представлены рубрики, посвященные филологии и лингвистике, теории и практике перевода, методике преподавания иностранных языков и теоретических дисциплин в вузе (в том числе теории и практике глобального образования). В 2012 году была открыта новая рубрика – «Художественный перевод с авторскими комментариями».

В журнале публикуются статьи российских и зарубежных авторов **на русском языке или на английском** как языке межнационального общения. В порядке исключения возможна публикация на других ведущих европейских языках: немецком или французском.

### Условия и порядок приема публикаций

1. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.
2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.
3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.
4. Для аспирантов и соискателей кандидатских диссертаций обязательно наличие отзыва научного руководителя.
5. В первом полугодии 2013 года публикации остаются бесплатными для всех категорий авторов. Гонорар авторам не выплачивается.
6. Основанием для включения статьи в состав журнала «Иностранные языки в высшей школе» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научных знаний.
7. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией журнала «Иностранные языки в высшей школе». Извещение о решении редакционной коллегии направляется автору.
8. Список специальностей научных статей,
9. публикуемых в журнале «Иностранные языки в высшей школе»

№	Индекс	Название специальностей	науки
1	13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания	Педагогические
2	10.02.20	Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание	филологические
3	10.02.19	Теория языка	филологические
4	10.02.04	Германские языки	филологические
5	10.02.05	Романские языки	филологические
6	10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (с указанием конкретного языка или языковой семьи)	филологические
7	10.01.08	Теория литературы. Текстология	Филологические
8	10.01.03	Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы)	Филологические
9	10.02.01	Русский язык *	Филологические
10	10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика	Филологические

\* Русский язык рассматривается как иностранный. Имеется в виду филологический анализ как предпосылка для сопоставительного исследования или для целей методики преподавания русского языка как иностранного.

## Требования к оформлению статей

Статьи присылаются по электронной почте на адрес [e.ustinova@rsu.edu.ru](mailto:e.ustinova@rsu.edu.ru) (с копией по адресам [e.ustinova.rsu@gmail.com](mailto:e.ustinova.rsu@gmail.com) и [ya.kolker@rsu.edu.ru](mailto:ya.kolker@rsu.edu.ru)). Отзыв научного руководителя (для аспирантов и соискателей) присылается по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Институт иностранных языков, Устиновой Елене Сергеевне. Электронный вариант отзыва научного руководителя присылается вместе со статьей как приложение, в формате, воспроизводящем подпись и печать.

Средний рекомендуемый объем статьи – 0,5 п.л. (что соответствует 12 страницам текста в 1,5 интервала при шрифте 14 Times New Roman), но допустима и меньшая, и большая длина с учетом информативности текста. Редакционный совет оставляет за собой право делать сокращения в статье (по согласованию с автором) или рекомендовать автору расширить статью.

Статья сопровождается аннотацией (примерно 100–110 слов) и списком ключевых слов на русском языке, **а также заголовком, аннотацией и списком ключевых слов на английском языке (независимо от языка статьи).**

Ссылки в тексте оформляются в виде сносок под страницей (выполненных автоматически, а не вручную), со сплошной, то есть продолжающейся нумерацией. Маркер сноски — арабская цифра. Алгоритм: *«вставка – ссылка – сноска – продолжить – применить ко всему документу – вставить»*.

Список используемой литературы дается в алфавитном порядке, начиная с русскоязычных работ.

Шрифт – Times New Roman, кегль 14, одинарный интервал (кегль подстрочной сноски 10, Times New Roman). Не допускаются ручные переносы.

Указывается развернутый шифр УДК статьи.

### Сведения об авторах:

- фамилия, имя, отчество автора (полностью, буква «ё» не должна заменяться на «е»);
- учёная степень, звание, должность и место работы (с точным названием кафедры и вуза);
- информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз);
- отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
- наличие правительственных званий, относящихся к профессии (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ»);
- количество научных публикаций (книг, монографий, учебно–методических пособий, статей);
- адрес с почтовым индексом, все возможные средства связи, удобные для быстрого согласования правки (служебный, домашний, мобильный телефоны, факс, e–mail) (отдельно уточните, какой адрес и телефон можно опубликовать, а какой дается только для связи и отсылки авторского экземпляра);
- название и шифр специальности (предполагаемой) защиты;
- основные направления научных исследований.

Электронные адреса и контактный телефон: [e.ustinova@rsu.edu.ru](mailto:e.ustinova@rsu.edu.ru); [ya.kolker@rsu.edu.ru](mailto:ya.kolker@rsu.edu.ru)

Тел.: (4912) 21 57 23

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

**Для заметок**

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ МОЖНО В ЛЮБОМ ОТДЕЛЕНИИ СВЯЗИ.  
ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС ИЗДАНИЯ № 36852 В КАТАЛОГЕ «РОСПЕЧАТЬ»

# **Иностранные языки в высшей школе**

**Научный журнал**  
**Выпуск 1 (24)**

**Главный редактор**  
Колкер Яков Моисеевич

**Редакторы иностранного текста:**

Е.С. Устинова (английский язык)  
Е.В. Игнатова (немецкий язык)  
А.В. Николаенко (испанский язык)  
Чжан Цзюаньфен (китайский язык)  
Т.П. Карпакова (французский язык)

**Редактор В.Л. Рубайлова**  
**Технический редактор А.Н. Краснов**  
**Ответственный за выпуск И.В. Пресняков**

Подписано в печать 30.03.2013. Поз. № 064  
Бумага офсетная. Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 14. Тираж 350 экз. Заказ № 118.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано ЗАО «ПРИЗ»  
390010, г. Рязань, пр-д Шабулина, 4