

## **ЛИНГВИСТИКА**

*УДК 811.111-26*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ АВТОРСКОГО ОТНОШЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ДЕТСКОЙ СКАЗКЕ Р. ДАЛЯ «МАТИЛЬДА»**

**Е.Б. Борисова**

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
Самара*

**Е.В. Кобзева**

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
Самара*

В статье рассматриваются средства и способы создания авторской интенции в отношении протагониста на материале детской сказки Р. Даля «Матильда». Подчеркивается, что основными из них выступают название произведения, имена собственные, ключевые слова, коннотативные словосочетания, средства лексического уровня, эксплицитное выражение автором своих мыслей и поступки персонажей.

**Ключевые слова:** художественный образ, параметры анализа образа персонажа, авторское отношение к персонажу, поступок.

#### **Author's Intention and Its Implementation in the English Children's Fairy Tale "Matilda" by R. Dahl**

**Elena B. Borisova**

*Samara State Social-Pedagogical University, Samara*

**Ekaterina V. Kobzeva**

*Samara State Social-Pedagogical University, Samara*

The present paper deals with means and methods of creating the author's intention towards the protagonist in R. Dahl's literary tale "Matilda". The authors focus their attention on the analysis of the title, proper names, keywords, connotative phrases, lexical means, explicit expression of the writer/s 's thoughts and characters' actions.

**Key words:** artistic image, general philological analysis, character image analysis parameters, author's intention, act.

Художественный образ является одной из основополагающих категорий художественного текста. Долгое время он (образ) рассматривался с точки зрения литературоведения (предполагающего изучение идейно-тематического содержания текста, его сюжета и жанра [8]), лингвостилистики (ставящей во главу языковые средства, обеспечивающие построение текста [3, с. 29]) или лингвопоэтики (изучающей эстетические свойства, приобретаемые языковыми единицами в художественном контексте [10, с. 115-125]), взятых в изоляции. Однако, ввиду ограничений, налагаемых на каждый из вышеуказанных методов,

мы выступаем за применение комплексного метода исследования текста, особенно в тех случаях, когда речь идет об изучении средств и способов создания художественного образа. Данный метод позволяет учитывать в тексте не только стилистически маркированные единицы, но и культурные реалии, вертикальный контекст, привлечь анализ структурно-содержательных аспектов, без чего понимание литературного произведения было бы неполным [7, с. 50].

Поскольку объектом нашего исследования является образ персонажа, комплексный анализ образа охватывает основные уровни языковой иерархии: фонографический, лексико-фразеологический и морфосинтаксический — и направлен на исследование того, каким образом совокупность языковых элементов разных уровней участвует в создании образа и способствует формированию эмоционально-эстетического воздействия на читателя. Исследование собственно языковых средств и стилистических приемов проводится с учетом динамики сюжетной линии.

Основные категории и параметры анализа образа персонажа включают пять основных параметров: интродукцию персонажа, портретную и речевую характеристики, описание поступков, средства репрезентации социального статуса и авторского отношения [4; 5; 6; 7; 11].

Поступки персонажей в англоязычной сказке Р. Даля «Матильда» наиболее точно передают авторское отношение к героям, что будет показано нами в ходе работы.

Известно, что художественное произведение всегда несет на себе отпечаток мировоззрения, поэтического видения действительности, языка, стиля своего автора [14, с. 12]. Понятие «образ автора», как одна из составляющих художественного произведения, было введено В.В. Виноградовым, который трактует его как «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем, рассказчиком или рассказчицами и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [9, с. 118]. Образ автора — это некая сила, которая связывает воедино всю стилистическую систему текста.

Слово «автор» имеет три значения: 1) «автор» как тот или иной реальный человек, создатель произведения; 2) «автор» как субъект, представленный в самом произведении наряду с другими персонажами произведения; 3) «автор» как присущий данному произведению создающий субъект, то есть «автор» как художественная личность писателя [6, с. 227]. Мы воспользуемся третьим значением данного понятия, при этом разделяем мнение Н.С. Болотновой, полагающей, что образ автора лишь соотносится с личностью писателя, но не тождествен ей абсолютно [3, с. 314].

Для нашего исследования важно определить средства и способы выражения авторского отношения к персонажу. По мнению Н.А. Николиной, оно редко находит отражение в прямых авторских оценках, но проявляется на разных уровнях системы текста. Важно рассмотреть имена собственные и ключевые слова, так как они употребляются в текстах наиболее часто и дают возможность рассмотреть специфику авторской модели мира [13, с. 167]. А.С. Микоян и С.Г. Тер-Минасова считают, что отношение автора к персонажам проявляется в способах их описания; одно из важнейших средств выражения авторской оценки – наличие или отсутствие коннотативных словосочетаний [12, с. 130-132]. Л.Г. Бабенко уверена, что отношение автора к персонажу выражается с помощью целого комплекса языковых средств, среди которых выделяются эксплицитные и имплицитные способы выражения. Поэтому уделяется особое внимание рассмотрению средств лексического уровня [2, с. 142-143]. Согласно С.Ш. Аканаевой, авторское отношение проявляется в смене тональности, определенной ритмико-мелодической организации текста, непосредственного вмешательства автора в повествование, когда он напрямую обращается к читателю, высказывая свои взгляды [1, с. 91-93].

Кроме того, как уже было сказано ранее, в анализируемом произведении Р. Даля «Матильда», авторская интенция проявляется наиболее ярко через совершаемые персонажами поступки, которые обнаруживают и их характер.

В Психологическом словаре дается следующее определение «поступка»: это личностная форма поведения, в которой осуществляется самостоятельный выбор целей и способов поведения, часто противоречащий общепринятым правилам. В нем проявляется и формируется личность человека [15]. Поступок выражается и в действии, и в бездействии, формирует собой поведение человека (совокупность поступков и действий, образ жизни) [15]. Именно поступки персонажа, а не просто действия, описываемые автором по ходу сюжета, служат полновесным способом создания образа. При анализе поступков важное значение имеет анализ их мотивации, а также прямая или косвенная их оценка самим персонажем или другими действующими лицами [6, с. 231].

Авторское отношение является сквозным содержательным аспектом партитуры образа персонажа, пронизывающим все другие аспекты [6, с. 335]. Таким образом, для описания отношения автора к персонажу исследователю необходимо провести полный анализ художественного произведения (интродукции, портретных и речевых характеристик героев, их поступков, социального статуса) и лишь после этого вычленив отношение автора к тому или иному персонажу.

Протагонист сказки Р. Даля «Матильда» — маленькая девочка, наделенная экстраординарными умственными способностями и

сверхъестественным даром, вынуждена выживать в мире взрослых людей, большинство из которых относятся к ней пренебрежительно и недооценивают ее. Произведение названо по имени главной героини, Матильды, трактуемому как «mighty in battle» («сила в бою» или «опасная красота») [18]. Можно предположить, что автор, предваряя события, указывает читателю на конфликт сказки и победившую сторону.

Поступки протагониста призваны обозначить двоякое отношение к ней Р. Даля, так как, с одной стороны, он восхищается девочкой в силу ее уникальности и способности постоять за себя, а с другой — порицает за определенную жестокость, присущую, впрочем, всем детям. Тем самым автор показывает, что Матильда не является идеальным ребенком, что лишь притягивает юного читателя к девочке.

Одним из ключевых поступков Матильды является наказание мистера Вормвуда (ее отца) за неспособность по достоинству оценить ее необыкновенные умственные способности. Девочка решает приклеить к голове отца шляпу, которой тот очень гордился:

*Matilda, holding the hat in one hand and a thin tube of Superglue in the other, proceeded to squeeze a line of glue very neatly all round the inside rim of the hat. Then she carefully hooked the hat back on to the peg with the walking-stick. She timed this operation very carefully, applying the glue just as her father was getting up from the breakfast table [16, с. 26].*

Данное наказание можно считать злым и тщательно спланированным: синонимичные наречия образа действия *neatly* и *carefully* демонстрируют четко выстроенную стратегию Матильды. Несмотря на все вышесказанное, Р. Даль подчеркивает, что девочка наделена отрицательными чертами лишь для того, чтобы выжить в мире взрослых.

Благодаря своей экстраординарности и поступкам Матильда вызывает в окружающих противоречивые чувства: либо ненависть, либо обожание и восхищение. Родители девочки относятся к ней с непониманием и равнодушием, временами злятся на нее:

1) 'You're too stupid.' [16, с. 18]

2) 'Well, my boy, '... ignoring Matilda. [16, с. 46]

3) 'I'm in a hurry, ... I've got a plane to catch. If she wants to stay, let her stay. It's fine with me.' [16, с. 231]

Так, мистер Вормвуд считает свою уникальную дочь глупой, что эксплицитно передано в его речи через оценочное прилагательное с негативной ингерентной коннотацией *stupid*. Отдавая свое предпочтение сыну (как наследнику бизнеса), мужчина не замечает дочь, что эксплицируется в тексте глаголом *to ignore*. Финальная фраза мужчины в завершающей сцене произведения в форме оговорки в придаточном условном предложении подчеркивает его равнодушие по отношению к дочери (*If she wants to stay, let her stay. It's fine with me*).

Однако если рассматривать комментарии других персонажей по отношению к протагонисту, наиболее очевидными показателями отношения к ней автора становятся высказывания и внутренние монологи взрослого-протагониста и второстепенных персонажей. Подтверждение этому обнаруживается в размышлениях библиотекаря, миссис Фелпс:

*Mrs Phelps, who had been watching her with fascination for the past few weeks, now got up from her desk and went over to her* [16, с. 9].

Женщина восхищалась Матильдой, что можно понять через лексему *fascination* (the state of being attracted by a unique power, personal charm, unusual nature, or some other special quality [http://dictionary.reference.com]). Можно утверждать, что Роальд Даль с самого начала произведения четко обозначил свою позицию по отношению к героине через внутреннюю речь библиотекаря.

Наиболее важным, на наш взгляд, является отношение к Матильде мисс Ханни, которая знакома с жизненной ситуацией девочки и ее необычным даром. Именно учительница впервые подчеркивает экстраординарность Матильды:

1) *'No, no!'* Miss Honey cried out. *'Matilda is a genius.'* [16, с. 83]

2) *'A precocious child'*, Miss Honey said, *'is one that shows amazing intelligence early on. You are an unbelievably precocious child.'* [16, с. 175]

В приведенных текстовых фрагментах мисс Ханни обращает внимание на достойные восхищения качества Матильды. В первом примере, в споре с директрисой мисс Транчбул, учительница называет ребенка гениальной (*a genius*), указывая на ее умственные способности. Во втором примере при помощи эпитетов *unbelievably* и *precocious* (behaves in an adult way [17]) эксплицирована уверенность учительницы в ребенке.

Зачастую Роальд Даль открыто заявляет о своей любви к героине и предвосхищает события. Так, упомянув возраст ребенка и усиливая эффект путем использования сравнения *as small as that*, автор пишет о том, что Матильда способна выжить в мире взрослых. Кроме того, Р. Даль одобряет все возможные средства и способы, найденные и использованные Матильдой для борьбы с взрослыми:

*You must remember that she was still hardly five years old and it is not easy for somebody as small as that to score points against an all-powerful grown-up. Even so, she was determined to have a go* [16, с. 25].

Поступки и поведение Матильды, главной героини одноименного произведения Р. Даля, помогают читателю лучше понять создаваемый автором образ и его к нему отношение. Мы можем судить о том, что Матильда — сильная, решительная девочка, временами жестокая (как и все дети). Эта жестокость оправдывается писателем, так как героине необходимо выживать в мире взрослых и бороться за справедливость. Передавая свою оценку главной героини через ее восприятие другими персонажами, собственные высказывания, поступки девочки, автор

подчеркивает неоднозначность отношения к ней окружающих, ее противоречивый характер. Любовь же Роальда Даля к протагонисту показана им в последнем параграфе произведения, где девочка обретает семью в лице мисс Ханни.

Таким образом, авторское отношение к созданному образу Матильды наиболее полно раскрывается через описание поступков на фоне отношения к девочке других персонажей. Главенствующими языковыми средствами, используемыми автором, выступают: на лексическом уровне – эпитеты, сравнения и оценочная лексика; на синтактико-стилистическом уровне – предложения восклицательного типа. Однако в целом изученное произведение словесно-художественного творчества принадлежит скорее к автологическому типу, поскольку английские нейтральные слова, узуальные словосочетания и нормативные синтаксические конструкции в его составе приобретают особую выразительную силу и порой даже чаще, чем тропы и фигуры речи, служат средством создания приращенного смысла.

### Список литературы

1. Аканаева С.Ш. Сатирическое многоголосие речевых характеристик и языка автора в романе Ивлиной «Упадок и разрушение»: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 165 с.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. М., 2003. 489 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
4. Борисова Г.В. Лингвопоэтические средства создания образов пожилых англичан в романном творчестве Р. Пилчер: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011. 184 с.
5. Борисова Е.Б. Перевод как словесно-художественное творчество и как результат научно-филологического анализа текста: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 209 с.
6. Борисова Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод: Дис. ... докт. филол. наук. Самара, 2010. 383 с.
7. Борисова Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: Опыт общепилологического анализа: монография. Самара: СГСПУ, 2018. 248 с.
8. Виноградов В.В. Язык художественного произведения // Вопросы языкознания. М.: Издательство академии наук СССР, 1954. № 5. С. 3-27.
9. Виноградов В.В. Проблема автора в художественной литературе // О теории художественной речи. М., 1971. 118 с.

10. Задорнова В.Я. Лингвопоэтика. Слово в художественном тексте // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 29. 160 с.

11. Козеняшева Л.М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. 192 с.

12. Микоян А.С. Малый синтаксис как средство разграничения стилей / А.С. Микоян, С.Г. Тер-Минасова. М., 1981. 213 с.

13. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

14. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. Изд. 2-е, исправленное. М.: Едиториал УРСС, 2003. 304 с.

15. Словари и энциклопедии на Академикe [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 03.02.2020).

16. Dahl R. Matilda. NY: Puffin Books, 1990. 233 p.

17. Longman Dictionary of contemporary English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ldoceonline.com> [LDCE] (дата обращения: 03.02.2020).

18. Our Baby Name [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ourbabynamer.com/meaning-of-Mathilda.html> (дата обращения: 03.02.2020).

УДК 811.111'282.4(73):32

**ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА  
КОНСПИРОЛОГИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА (НА МАТЕРИАЛЕ  
РОМАНА ДЭНА БРАУНА «ИНФЕРНО»)**

**И.Н. Кабанова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

**Т.А. Одинцова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматривается прецедентность как основная жанровая особенность конспирологического детектива Дэна Брауна. Анализ эмпирической базы позволил выявить количественную представленность различных типов прецедентных единиц — прецедентных текстов, высказываний, имен и ситуаций, в том числе с точки зрения их происхождения, а также их функциональную специфику в рассматриваемом романе.

**Ключевые слова:** конспирологический детектив, прецедентный феномен, прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация.

**Precedent Elements as the Distinctive Feature of the Conspiracy Detective Novel  
(on the basis of Dan Brown's "Inferno")**

**Irina N. Kabanova**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

**Tatiana A. Odintsova**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article gives an overview of precedent elements as the distinctive feature of the conspiracy detective novel by Dan Brown. The analysis of the factual material makes it possible to find out quantitative representation of different types of precedent elements used in the novel «Inferno» — precedent texts, quotations, names and situations, as well as their etymological basis and functional specificity in the text.

**Key words:** conspiracy detective novel, precedent element, precedent text, precedent quotation, precedent name, precedent situation.

Конспирологический детектив признается самостоятельным жанром в современной художественной прозе и представляет собой смесь политического и шпионского детективов. При этом идея государственного заговора, типичная для политического детектива, в конспирологическом детективе трансформируется и преобразуется в идею общемирового, глобального заговора. От шпионского детектива этот жанр отличает тот факт, что главный герой, который по своей профессии не является сыщиком, лишь выполняет эту роль, обладая знанием, которое может спасти мир.

Роман «Инферно» повествует о приключениях Гарвардского профессора, преподавателя символогии и истории искусств — Роберта Лэнгдона. В данном романе Роберт Лэнгдон оказался в самом центре



итальянской культуры — Флоренции, родине великого поэта Данте Алигьери. Вместе с врачом Сиеной Брукс, профессор, потерявший память о последних двух днях своей жизни, пытается выяснить, с какой целью он прибыл в Италию, кто пытается его убить, почему он нашел у себя в пиджаке странный предмет, изображающий карту Ада, и каким образом все происходящее связано с Всемирной организацией здравоохранения.

Анализ романа Дэна Брауна «Инферно» показал, что прецедентность и использование прецедентных единиц является основной характеристикой романа. Опираясь на уровень образованности читателя и разносторонность его знаний, автор включает в текст упоминания о других текстах, которые так или иначе способствуют углублению загадки и в то же время являются ключом к ней. Одна из причин этого кроется в том, что практически любой созданный текст является гипертекстом, интертекстом, содержащим ссылки на какие-либо другие произведения. Эта характеристика признается базовой для конспирологического детектива в целом и произведений американского писателя Дэна Брауна, автора таких бестселлеров как «Ангелы и демоны», «Код да Винчи», «Утраченный символ», «Инферно» и «Происхождение».

Анализ теоретической литературы демонстрирует, что явление прецедентности не имеет точного определения, и, возможно в силу этого, находится в фокусе современных лингвистических исследований и исследований в области переводоведения и текстологии. Ввиду значительного количества существующих терминологических толкований, необходимо обозначить, что именно понимается под прецедентными феноменами.

В настоящей статье под прецедентными феноменами принято считать единицы «1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном плане; 3) обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [4, с. 9].

Анализ фактического материала показал, что в романе можно выделить следующие типы прецедентных единиц: прецедентные имена (39 примеров, 65 %), которые включают 28 примеров антропонимов, 1 пример теонимов, 7 примеров идеонимов и 3 примера хрематонимов; прецедентные высказывания (12 примеров, 20 %); прецедентные тексты (всего 5 примеров, 8,3 %); и прецедентные ситуации (4 примера, 6,7 %).

Под **прецедентным именем** понимается самостоятельное имя, которое связано с текстом или ситуацией, которые широко известны носителям языка и которые выступают как прецедентные — т.е. их упоминание вызывает у адресата целый ряд ассоциаций, относящихся к фонду общих знаний, поскольку прецедентный феномен в сжатой форме передает значительный объем имплицитной информации, которая раскрывается в сознании адресата. В качестве примеров можно привести

следующие: автор упоминает такое прецедентное имя как *Puck* (герой комедии У. Шекспира «Сон в летнюю ночь»). У Шекспира Пак — озорной, проворный эльф, из-за которого в пьесе завязывается комический сюжет, а у Брауна эту роль в детском театре когда-то сыграла маленькая Сиена Брукс, помощница Лэнгдона. Упомянув это, автор намекает, что Сиена такая же проворная и способная, как герой Шекспира.

На печати, которую Лэнгдон нашел в пиджаке, была надпись «*Saligia*». По словам самого Лэнгдона — «это латинский акроним, придуманный ватиканскими священниками в Средние века, чтобы напоминать христианам о семи смертных грехах. Он состоит из начальных букв их латинских названий: *superbia*, *avaritia*, *luxuria*, *invidia*, *gula*, *ira* и *acedia* (гордыня, алчность, похоть, зависть, чревоугодие, гнев и лень)» [2]. Значимость этого артефакта для развития сюжета подтверждается тем фактом, что издательство «АСТ» поместило эти слова на обложке русскоязычной версии книги.

Среди прецедентных имен можно выделить **антропонимы** (собственные имена людей). Например, в романе неоднократно упоминается имя *Dante* (герой «Божественной комедии» Данте Алигьери). Используя данное прецедентное имя, автор проводит параллели между своим персонажем — Бертраном Zobристом и путешественником по загробному миру — Данте, отмечая их сходства в биографиях и характерах [3]. Таким образом, прецедентное имя позволяет автору дополнить образ персонажа посредством аналогий с известным героем, а читателю — выстроить ассоциативную цепочку и разгадать секрет данного прецедентного феномена.

Здесь же можно выделить **теонимы**, собственные имена божеств (например, *Jesus*); **идеонимы**, собственные имена объектов духовной культуры (например, *The London Globe Theatre* или *Comedy and Tragedy Masks*); и **хрематонимы**, собственные имена объектов материальной культуры (например, лексема «*The Mendacium*», что в переводе с латыни означает «ложь, неправда», послужила названием корабля-офиса владельца специальной организации, которая помогает клиентам сохранить свою анонимность и засекретить деятельность).

За **прецедентное высказывание** принимается любое высказывание, которое герои романа повторяют из текстов, хорошо знакомых всем представителям определенного лингвокультурного сообщества. С помощью прецедентных высказываний автор придает повествованию положительную или отрицательную оценку, позволяя взглянуть на сюжет с исторического или библейского ракурса.

Например, «*Ne'er walked the earth a greater man than he*» [11]. Эту фразу, сказанную Микеланджело о Данте Алигьери, Лэнгдон упоминает во время доклада, посвященного великому поэту.

Еще одним примером могут служить слова Бертрана Зобриста: «*I shall return as poet <...> at my baptismal font*» [11]. Это цитата из «Божественной комедии» Д. Алигьери, которая служит для создания параллели между сюжетами произведений. «В «Инферно» изгнанию подвергнут учёный Бертран Зобрист, который разделяет с Данте судьбу непризнанного гения. Он гоним не по политическим соображениями, как Данте, но из-за своих научных взглядов, которые не приемлет современное общество» [3].

Еще пример прецедентного высказывания: «*Here all hesitations must be left behind*» [11]. «В «Божественной комедии» эти слова начертаны над входом в Ад. Бертран вспоминает их перед смертью, что говорит о твердости его намерений и выражает его готовность к дальнейшим загробным мучениям, уготованным самоубийцам» [3].

Интересный пример можно найти в дискурсе Лэнгдона, произнесенном в качестве приветствия студентов, интересующихся символикой и пришедших на открытую лекцию профессора, посвященную Данте Алигьери. «*Willkommen, bienvenue, welcome*» [11] (нем. «добро пожаловать», франц. «добро пожаловать», англ. «добро пожаловать»). Это известная строчка из мюзикла «Кабаре». Таким образом профессор создает доверительную атмосферу, соответствующий позитивный настрой. Тот факт, что он обращается к слушателям на разных языках, подтверждает тезис о его известности в научном мире, говорит о том, что его аудитория многоязычна.

Под **прецедентным текстом** понимается любой цельный текст, обладающий повышенной значимостью для определенной лингвокультурного сообщества. В романе Дэна Брауна прецедентные тексты представлены следующими примерами. Автор упоминает популярный англоязычный учебник анатомии человека «*Gray's Anatomy*», признанный классическим, и говорит, что Брукс прочла эту книгу за неделю, просто чтобы разобраться со своими мозгами. Читатель, для которого эта книга является авторитетной, может сделать вывод о том, что Сиена имеет незаурядные интеллектуальные способности.

Другим примером может служить «Божественная комедия» Данте Алигьери — «эпическая поэма из 14 233 строк, в которой рассказывается, как автор спустился в мрачную преисподнюю, проходит через чистилище и наконец поднимается в рай» [2]. В романе встречаются многочисленные отсылки к «Божественной комедии», автор проводит множество параллелей между двумя произведениями. Как Данте с Вергилием путешествуют к последнему кругу ада, так и Роберт с Сиеной на протяжении всего романа приближаются к разгадке тайны. Более того, именно это произведение натолкнуло главного антагониста романа к действиям против человечества. Он часто цитирует строки великого поэта, в том числе в последние секунды своей жизни.

Роберт Лэнгдон неоднократно прибегает к цитированию строк из «Кабаре», что является отсылкой к классическому мюзиклу, известному во всем мире. Тем самым подчеркивается его принадлежность к американскому социуму и культурному коду, подтверждается, что главный герой — человек, не ограниченный знаниями исключительно в области истории искусств и символогии, но разносторонний, высоко образованный интеллигент.

**Прецедентные ситуации** — это типичные ситуации, отягощенные положительно-оценочными или отрицательно-оценочными коннотациями, входящие в фонд общих знаний современного человека, составляющие культурное наследие современной цивилизации. Например, во время выступления на мероприятии, посвященном Данте Алигьери, Лэнгдон показывает на слайде один из фрагментов «Страшного суда» Микеланджело, где изображено распятие Амана Агагита (Naman the Agagite). «Согласно Писанию, его повесили, однако в поэме Данте он был не повешен, а распят. Микеланджело выбрал версию Данте, предпочтя ее библейской» [2].

В качестве примера можно привести следующую прецедентную ситуацию: «*Langdon only wished that he, like the characters in the play, could now simply wake up and pretend that his most recent experiences were all a dream*» [11]. Здесь речь идет о событиях, происходящих в комедии У. Шекспира «Сон в летнюю ночь». Лэнгдон хочет проснуться, как это сделали герои комедии.

Также примером может служить изображение на печати, обнаруженной Робертом. Автор пишет: «...*this one bore an especially gruesome carving — a three-headed, horned Satan who was in the process of eating three different men at once, one man in each of his three mouths*» [11]. Речь идет о 9 круге «Ада» Данте, где Люцифер держит в своих трех пастьях величайших изменников и предателей — Иуду Искарюта, Брута и Кассия.

Анализ фактического материала показал, что по источнику происхождения прецедентные феномены из романа «Инферно» можно подразделить на следующие группы: прецедентные явления, связанные с фольклором — 6 примеров (10 %), прецедентные явления, относящиеся к объектам духовной культуры — 46 примеров (76,7 %); прецедентные феномены, появившиеся благодаря историческим событиям — 8 примеров (13,3 %).

**Первую группу** составляют прецедентные феномены, которые появились на основе фольклора. Например, Д. Браун использует такой ПФ как «*Puck*». «Пак в фольклоре фризов, саксов и скандинавов — это лесной дух, пугающий людей или заставляющий их блуждать по чаще. В Англии его также называют Хоб или Робин Славный Малый» [7]. Этим именем также назван один из эльфов в комедии Шекспира «Сон в летнюю ночь».

Как уже отмечалось, Сиена, сыгравшая Пака в школьном спектакле, сопровождает Лэнгдона в его исканиях.

Следующий пример это «*Charon*». «В греческой мифологии Харон — перевозчик душ умерших через реку Стикс (по другой версии — через Ахерон) в подземное царство мертвых» [10]. В XIV веке Данте Алигьери использовал это имя в своей знаменитой «Божественной комедии», где «Харон является первым мифическим персонажем, которого Данте встречает в подземном мире» [10].

Ко **второй группе** относятся прецедентные единицы, которые называют объекты духовной культуры. Например, «*La Mappa dell'Inferno*» («Карта Ада» Сандро Боттичелли — цветной рисунок на пергаменте с изображением девяти кругов адской бездны» [8], являющийся иллюстрацией к «Божественной комедии» Данте Алигьери).

Или, например, «*Catrovacer*» — анаграмма от «*cerca trova*» (итал. ищи и найдешь). Это таинственная надпись, которая находится в верхней части фрески Вазари «Битва при Марчиано», размещенной в Зале пятисот в Палаццо Веккьо [1].

**Третью группу** составляют прецедентные единицы, которые появились вследствие определенного исторического события. Например, Сиена вспоминает фразу «*I am Vishnu, destroyer of worlds*» [11]. Эти слова произнес Роберт Оппенгеймер в момент запуска первой атомной бомбы. «В индуистской мифологии, наряду с Брахмой и Шивой, Вишну является одним из богов Тримурти (триады божеств), где выполняет функции охранителя мироздания» [9].

Другим примером может служить «*A Maltese cross*» (Малтийский крест) — «символ доблести, веры, борьбы за справедливость и безгрешия» [5]. Это «восьмиконечный крест, использовавшийся некогда могущественным рыцарским орденом госпитальеров (иоаннитов — членов католического духовно-рыцарского ордена св. Иоанна, основанного в XI веке в Палестине)» [6].

Широкое использование прецедентных единиц различных типов позволяет автору поддерживать эффект достоверности сюжетной линии, аутентичности повествования, что увлекает читателя, убеждает его в реальности происходящего, заставляет вместе с героями распутывать тугую клубок таинственности, которая заполняет все художественное пространство конспирологического детектива. Дэн Браун умело интерпретирует известные исторические, библейские, литературные, мифологические факты, фальсифицируя реальную историю и одновременно создавая абсолютно новую, интригующую воображение современного взыскательного читателя.

### Список литературы

1. Битва при Ангиари (фреска): Википедия. Свободная энциклопедия // Электронный ресурс Интернет: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Битва\\_при\\_Ангиари\\_\(фреска\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Битва_при_Ангиари_(фреска)) (дата обращения: 6.04.2020).
2. Браун Дэн. Инферно. М.: АСТ, 2013. 543 с.
3. Громова И.А., Кольцова О.Н. Роль аллюзии в создании образа Бертрана Зобриста в романе «Инферно» Дэна Брауна // Филология и литературоведение. 2015. № 2. Электронный ресурс Интернет: <http://philology.snauka.ru/2015/02/1183> (дата обращения: 6.04.2020).
4. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. М.: Диалог-МГУ, 1997. Вып. 2. С. 5–12.
5. Мальтийский крест — символ-оберег // Электронный ресурс Интернет: [http://magya-online.ru/statyi/maltiyskiy\\_krest\\_simvolobereg](http://magya-online.ru/statyi/maltiyskiy_krest_simvolobereg) (дата обращения: 6.04.2020).
6. Мальтийский крест (символ): Википедия. Свободная энциклопедия // Электронный ресурс Интернет: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мальтийский\\_крест\\_\(символ\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мальтийский_крест_(символ)) (дата обращения: 6.04.2020).
7. Пак (мифология): Википедия. Свободная энциклопедия // Электронный ресурс Интернет: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Пак\\_\(мифология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Пак_(мифология)) (дата обращения: 6.04.2020).
8. Реальный «утопизм»: Иллюстрации к Данте — «Божественная комедия» — Алессандро Ботичелли // Электронный ресурс Интернет: [https://elenaryuhtia.blogspot.com/2017/01/blog-post\\_126.html](https://elenaryuhtia.blogspot.com/2017/01/blog-post_126.html) (дата обращения: 6.04.2020).
9. Тримурти // Электронный ресурс Интернет: <https://mdeva.ru/trimurti/> (дата обращения: 6.04.2020).
10. Харон (мифология): Википедия. Свободная энциклопедия // Электронный ресурс Интернет: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Харон\\_\(мифология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Харон_(мифология)) (дата обращения: 6.04.2020).
11. Brown D. Inferno. London: Bantam Press, 2013. 952 p.

УДК 811.111:378.147

**СТРАТЕГИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В  
РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ КОЛОРАТИВОВ)**

**В.В. Катермина**

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

**А.С. Комогорцева**

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Статья посвящена эмоциональному воздействию колоративов на потенциального потребителя в англоязычном рекламном дискурсе. Цвет, являясь ключевым элементом в рекламе, выступает как часть эмоционального воздействия. Цвета воспринимаются в тесной связи с определенными объектами. Цвета порождают ассоциации, влияют на скорость запоминания информации, а также формируют связь с тем или иным товаром.

**Ключевые слова:** эмоциональное воздействие, дискурс, рекламный текст, колоративная лексика.

**Strategy of Emotional Influence in Advertising Discourse  
(Based on Material of English Colour Terms)**

**Veronika V. Katermina**

*Kuban State University, Krasnodar*

**Alena S. Komogortseva**

*Kuban State University, Krasnodar*

The article is devoted to the study of emotional influence of colour terms on potential customer in English advertising discourse. Colour, being a key element in advertisements, serves as a part of emotional influence. Colours are perceived in a close relation with particular objects. Colours generate associations, affect the memory rate of information as well as form links with products.

**Key words:** emotional influence, discourse, advertising texts, colour terms.

Каждый день мы сталкиваемся с рекламой, порой не замечая ее влияние на наше сознание, наши предпочтения и вкусы. Реклама преследует различные цели (экономические, политические, социальные), а это значит, что она играет важную роль в современном мире.

Используя различные стратегии воздействия, реклама привлекает внимание потребителя. Одной из стратегий является эмоциональное воздействие на человека. Отмечается, что цвет товара вызывает определенную реакцию у человека, порождает ассоциации с предметами и явлениями окружающей среды. Человек воспринимает цвета в зависимости от своего эмоционального состояния, поэтому люди симпатизируют одним цветам, а другим нет.

Целью статьи является исследование колоративной лексики в качестве элемента эмоционального воздействия в рекламном дискурсе.

Материалами для анализа послужили различные журналы и газеты на тему моды, макияжа, интерьера, дизайна одежды. В процессе исследования было проанализировано более 100 примеров рекламных текстов.

Понятие «дискурс» занимает центральное место в исследованиях разнообразных процессов коммуникации, деятельности адресата и адресанта. Категория *дискурс* получила большое количество интерпретаций. Согласно Н.Д. Арутюновой, дискурс – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в понятийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания, когнитивных процессах» [1, с. 136].

В.И. Карасик выделяет два типа дискурса: личностно-ориентированный и институциональный. Личностно-ориентированный подразделяется на бытовой и бытийный. Ученый сформулировал понятие «формат дискурса», под которым он подразумевает «разновидность дискурса, выделяемую на основе коммуникативной дистанции, степени самовыражения говорящего, сложившихся социальных институтов, регистра общения и клишированных языковых средств» [3, с. 320-321]. Формат дискурса определяет тип дискурса, а сам конкретизируется жанрами речи.

Рекламный дискурс, являясь институциональным видом дискурса, преследует такие цели, как привлечение внимания покупателя, а также побуждение человека к приобретению товара.

Под рекламной деятельностью понимают вид бизнеса, целью которого является разработка и производство различных видов рекламной продукции, которая продается, как и любой другой товар или услуга [2, с. 80-182].

Исследования социокультурологии доказывают, что реклама содержит в себе ценности общества, а также участвует в формировании новых идеалов общества. Реклама пользуется эмоциональной стратегией, чтобы возникшие эмоции и ассоциации проектировались на товар.

На телевидении воздействие на зрителей происходит по визуальному и аудиальному каналам [7, с. 61]. В комплекс используемых рекламой психологических мер воздействия входят: письменные и устные знаки, символы и цвета [6, с. 707]. Важными элементами рекламы, которые обеспечивают быстрое прочтение и усвоение информации, являются



графические образы: цветные фотографии, рисунки [4]. Эмоциональная реклама обладает большим эффектом и лучше запоминается нежели нейтральная информация о продукте. Эмоциональность включает в себя весь спектр переживаний человека: настроение, эмоции, чувства [6, с. 708].

Утверждается, что 60% успеха рекламы зависит от выбора цвета, который вызовет определенную эмоциональную реакцию потребителя [5]. Л.А. Шалимова убеждена, что люди покупают не товар, а его цвет, который определенным образом влияет на их эмоции [9, с. 71].

В статье «Реклама» Люк Дюпон считает, что красный цвет является одним из основных цветов рекламы, так как ассоциируется с любовью, теплотой. Красный цвет вызывает радость, а также воздействует на физические показатели человека: заметно повышается давление, учащается дыхание. Оранжевый и красный цвета возбуждают зрительный и слуховой центры мозга. Синий цвет затормаживает работу нервной системы, вызывая замедление дыхания и пульса, а также чувство боли. Яркие цвета, такие как красный, желтый и оранжевый, являются цветами экстраверсии. Иными словами, импульсом, который обращен наружу. Холодные цвета, такие как синий, фиолетовый и зеленый, характерны для интроверсии, импульсов, направленных внутрь [8, с. 105]. Однако, согласно Г. Цойгнеру, воздействие цвета на разных людей — индивидуально. Большое значение играют темперамент и внутреннее состояние человека.

Считается, что использование определенного цвета в рекламе может создать соответствующее настроение, атмосферу. Цвет в СМИ становится средством коммуникации. На телевидении цвет создает необходимый эффект вместе со звуком, визуальным рядом, движением. На рекламных щитах цвет играет доминирующую роль, так как привлекает внимание. Подобное явление происходит и в журналах, где цвет используется для рекламы одежды, питания, напитков [9, с. 72].

Цвет, представленный не только с помощью красок и цветной печати, но и в виде вербализации цветовых концептов, играет большую роль в рекламном дискурсе. Разнообразные художественные средства, используемые в журналах моды, служат для привлечения внимания покупателя, для создания положительных эмоций.

Исследование цветообозначений в рекламном дискурсе свидетельствует о преобладании базовых цветов: blue, red, pink, black, yellow, green.

“These fun, colourful penguins are perfect as a Christmas gift. Which colour will you choose? Blue, pink, orange, yellow or green? Whichever colour you pick, each penguin is full of mini Smarties® for you to enjoy!” [16]. В рекламном тексте употребляются лексемы “Colourful” – «разноцветный», “colour” – «цвет», и колоративы “blue”, “pink”, “orange”, “yellow”, “green”,

принадлежащие семантическому полю «цвет». Перечисление цветов показывает разнообразие и уникальность конфет.

“A true classic red that looks great on all skin tones” [17]. В данном примере красный цвет используется для того, чтобы показать, что товар уникален и подойдет под все тона кожи.

“No grey areas: bold slashes of black and white turn personal style decisive” [17]. Колоративы “black” и “white” также принадлежат семантическому полю «цвет». В данном примере использование черного и белого цветов подчеркивает их влияние на индивидуальный стиль человека: “turn personal style decisive”. “Decisive” — «решительный», «убедительный».

“Pops of gold add a spring feel” [12]. “Gold” — «золотой» служит для создания атмосферы, весеннего настроения. Использование колоратива “gold”, а также словосочетания “spring feel” отражает время востребованности товара — весну.

“A colorful Lisbon apartment reflects its vivacious owner” [14]. В примере употребляется лексема “colorful”. “Colorful” — «разноцветный», «яркий», «красочный» — можно отнести к колоративам, так как лексическое значение слова подразумевает наличие разных цветов: “having a bright color or a lot of different colors” [10]. Использование данного колоратива отражает его воздействие на покупателя: “reflects its vivacious owner”. “Vivacious” — «оживленный», «веселый», «жизнерадостный».

Многие рекламные тексты используют сему “colour” — «цвет», описывая цвет товара коннотативно окрашенными лексическими единицами: “sparkling”, “vibrant”, “the best”, “pretty”, “must-try”, “fancy-colored”.

“This is the best colour to wear to work if you want a pay rise” [11] — “the best” — “used to refer to things of the highest quality or standard” — «самый лучший». Рекламный текст подчеркивает, что именно этот цвет поможет получить повышение зарплаты. “We trawled the internet to bring you 23 of the dreamiest rosy hair hues out there” — “the dreamiest” [11] — «самый желанный» — подразумевается, что данные оттенки розового сейчас находятся в тренде. Таким образом, рекламный текст убеждает девушек тоже окрасить свои волосы в подобный цвет. “This Sri Lankan pink sapphire is naturally this vibrant in color — and as a result, is a real show-stopper” [15] — “vibrant” — “bright and strong” — «яркий»; “show-stopper” — “a spectacularly arresting or appealing thing” — «захватывающая или привлекающая вещь».

Характерной чертой подобных примеров является использование лексем, которые описывают цвет товара, наделяя их определенными качествами. Выявленные лексемы коннотативно окрашены; они придают эмоционально-экспрессивную оценку цвету товара. Многие

прилагательные имеют форму превосходной степени, что доказывает, что описываемый цвет — единственен в своем роде.

Колоративы в рекламных текстах, указывающие конкретный цвет товара, могут быть разной структуры: моноксемные (blue, red, green), составные (dusty-pink, chalk-hued, blue-grey), а также сложные, состоящие из двух и более лексем (rich velvety color, ashy golden beige, bold teal green, dusky crimson shade). Большинство цветоносителей относится к группе сложных, состоящих из двух и более лексем. Это обосновывается тем, что подобные цветоносители состоят из нескольких признаков, которые вносят уникальность и необычность в описание товара.

“A frosty-blue jacket and a fistful of bling add up to a look that’s exuberantly chic” [17]. Сложное цветоименование “frosty-blue” — «морозно-синий» создает явление синестезии, заставляя покупателя ощутить мороз по коже. Кроме того, в тексте употребляется слово “exuberantly” — «роскошно», «обильно». Употребляя данное наречие, рекламный текст убеждает покупателя, что именно в этой морозно-синей куртке, он или она будет выглядеть роскошно.

“Dyed in a lemon-yellow hue and cut to kick out into a flare, these Fusalp pants feel chic right now” [17]. “Lemon-yellow hue” — «лимонно-желтый оттенок» вызывает ассоциации у покупателя с настоящим ярким лимоном.

“If we had to pick a favourite, it would be that smouldering, shimmering champagne shade fo sho” [11]. “Champagne shade” — «оттенок шампанского».

Употребление цвета, основанного на сравнении с едой, вызывает соответствующие вкусовые и осязательные ощущения. Рекламные тексты намеренно используют явление синестезии, чтобы увеличить желание покупателя приобрести товар, так как ощущения, вызванные ассоциациями с едой, переносятся на товар, вызывая положительные эмоции.

Кроме того, рекламные тексты косметических товаров часто используют метафору для наименования цветов своего товара. Так, например, в рекламе теней употребляются названия планет, которые выступают в качестве колоративов: “Earth”, “Sun”, “Neptune”, “Mars”, “Jupiter” и многие другие включены в палетку “Galaxy Shade Palette”. Метафорический перенос основан на сходстве цвета теней с оттенком планеты. Данный маркетинговый прием направлен на убеждение покупателя в том, что тени так же красивы, как и космос. Данная компания в другой рекламе теней использует также тематические наименования колоративов, относящиеся к группам: еда (“Lemon”, “light bean”, “salmon”, “grape”), материалы (“brick”, “carbon”, “agate”), природные явления (“lake”, “azure”, “sky”). Подобные наименования привлекают внимание покупателя, формируют быстрое и долгосрочное запоминание товара, а также выделяют данный продукт из множества других [13].

В заключение отметим, что исследования колоративов представляются актуальными, так как употребление цвета в рекламе является эмоциональной стратегией. Цвет влияет на психологические и физиологические показатели человека, а также формирует мнение о товаре или бренде. Многие маркетологи используют коннотативно-окрашенную лексику для описания цвета, тем самым подчеркивая уникальность товара.

### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
2. Землянская Е.А. Анализ понятия «рекламная деятельность» // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. 2009. № 3. С. 180–182.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы [Электронный ресурс]. URL: <https://marketing.wikireading.ru/40234> (дата обращения: 10.11.2019).
5. Сысоева С.В. Использование цвета в рекламе [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-tsveta-v-reklame> (дата обращения: 25.11.2019).
6. Толипова Ш.Ш. Влияние эмоционального фактора в рекламном тексте // Молодой ученый. 2015. № 4 (84). С. 707–708.
7. Украинская Е.В. Влияние телевизионной рекламы на общественные ценности // Информационная безопасность регионов. 2016. №1 (22). С. 61–65.
8. Цойгнер Г. Учение о цвете // Издательство литературы по строительству Москва. 1971. 194 с.
9. Шалимова Л.А. Синестезия цвета в рекламе // Мир Науки, Культуры, Образования. 2013. №6 (43). С. 71–73.
10. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 15.03.2020).
11. Cosmopolitan [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cosmopolitan.com/uk/> (дата обращения: 14.12.2019).
12. Country homes and interiors [Электронный ресурс]. URL: <https://www.idealhome.co.uk/country-homes-and-interiors> (дата обращения: 25.02.2020).
13. Dito Cosmetics [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/ditocosmeticsofficial/?igshid=1v1xowt6ljob> (дата обращения: 18.03.2020).
14. Elle Decoration [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elledecoration.co.uk/> (дата обращения: 25.02.2020).

15. Glamour [Электронный ресурс]. URL: <https://www.glamour.com> (дата обращения: 14.12.2019).

16. Morrisons [Электронный ресурс]. URL: <https://groceries.morrisons.com/webshop/startWebshop.do> (дата обращения: 15.12.2019).

17. Vogue [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vogue.com> (дата обращения: 14.03.2020).

УДК 800:159.9

## ТРОПЕИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЗА

В.И. Поречная

*Курский государственный университет, Курск*

В статье рассматривается понятие «образ» как компонент мышления, а также соотношение образного и логического мышления как его разновидностей. С точки зрения лексикологического и лингвостилистического подходов анализируются понятия «образ» и «художественный образ». Устанавливается связь между образом и пространством. Рассматриваются способы выражения образа на материале пространственного глагола *сидеть* (to sit).

**Ключевые слова:** мышление, образ, художественный образ, пространство, тропы.

### Tropical Language Means as a Way of Expressing The Image

Viktoriia I. Porechnaia

Kursk State University, Kursk

The article considers the concept of «image» as a component of thinking, as well as the correlation of figurative and logical thinking as its forms. From the point of view of the lexicological and linguistic-stylistic approaches, the concepts of «image» and «artistic image» are analyzed. The connection between image and space is established. The ways of expressing the image on the material of the spatial verb *to sit* are considered.

**Key words:** thinking, image, artistic image, space, tropes.

На протяжении всей истории развития науки о языке вопрос о его связи с мышлением человека является одним из наиболее актуальных в лингвистике.

С точки зрения Л.Г. Гуровой, мышление представляет собой высшую интегративную форму познавательной деятельности человека [4, с. 15]. Её точку зрения разделяет А.Ф. Корниенко, который относит мышление к познавательным психическим процессам, имеющим большую сложность по сравнению с процессами восприятия и ощущения. Учёный также отмечает, что мышление представляет собой отражение взаимосвязи между объектами и явлениями действительности в человеческой психике [7, с. 50].

В настоящее время существует несколько возможных классификаций мышления. Одной из наиболее распространённых является деление мышления на образное, наглядно-действенное и словесно-логическое. Н.И. Чернецкая отмечает условность такого деления, так как, с её точки зрения, перечисленные виды мышления не являются альтернативными, они представляют собой стадии его развития [11, с. 227]. Данное утверждение имеет место в работе С.И. Рубинштейна, по мысли которого, словесно-логическое мышление находится в единстве с

образным, и самым наглядным примером данного единства выступает метафора [11, с. 227].

Л.Г. Гурова также отмечает, что предположение о том, что логическое мышление доминирует над образным, не является верным. Она упоминает о генетических теориях мышления, в которых образ выступает вторичным, пассивным образованием по отношению к логическому мышлению. Образ рассматривался в качестве материала для логических операций более высокого уровня. Психолог замечает, что роль образа в мышлении оказывается намного значительней. При решении той или иной задачи образ и логика образуют диалектическое единство, в котором и заключён источник решения. Таким образом, наряду с логикой образ является одним из ключевых элементов мыслительного процесса [4, с. 18]. При этом образ как психологическое явление не тождественен зеркальному отражению предмета. Он является динамическим синтезом его признаков [16, с. 35]. На первый план может выходить любой из них, в то время как другие меняют свою конфигурацию. Образ становится способом исследования реальности, определения в ней узловых условий и средств их использования, выступая в функции образной логики [4, с. 15].

Неразрывная связь логического и образного как обязательный компонент речемыслительных процессов находит своё проявление в разнообразных сферах деятельности человека. Так, к данной группе относятся литературоведение, языкознание, философия, стилистика, когнитология и др. Это определяет многозначность термина «образ» в каждой из областей знания [14, с. 27].

В самом широком философском смысле образ – это «форма отражения объекта в сознании человека. На чувственной ступени познания образами являются ощущения, восприятия и представления, на уровне мышления – понятия, суждения, концепции, теории. Образ объективен по своему источнику – отражаемому объекту и идеален по способу своего существования. Формой воплощения образа являются практические действия, язык, различные знаковые модели» [10, с. 398].

Лингвистическая трактовка терминов «образ» и «образность», в свою очередь, связана с лексикологией и лингвостилистикой.

Лексикология изучает языковую образность, в качестве источника которой выступает лексическая единица вне контекста в единстве значения и звучания. Подобный подход направлен на установление природы образности как явления, присущего дискретной единице языка - слову [12, с. 74]. В основе лексикологического подхода к рассмотрению образности лежат идеи А.А. Потебни, выделившего в образе «центр» (внутренняя форма слова), которую он определял как «собственно языковой способ передачи содержания в образной форме» [8, с. 114]. С его точки зрения, именно внутренняя форма слова отражает представление человека о его

собственной мысли. «Внешняя форма слова» предстаёт в виде его содержания и звучания [8, с. 179].

С точки зрения лингвостилистического подхода, образность представляет собой свойство художественного текста, при котором слово выступает в качестве средства формирования в данном тексте индивидуально-авторских образов. Следует отметить, что слово приобретает образность при условии приобретения «добавочного смысла», который находит своё выражение с помощью прямого значения, являющегося способом передачи содержания в определённом контексте [12, с. 74]. Из сказанного выше следует, что лингвостилистическая образность формируется только в рамках контекста. Е.А. Шенделева отмечает, что образное слово характеризуется тремя особенностями: 1) кроме основного значения оно содержит дополнительное, которое выявляется в контексте функционирования данного слова; 2) обладает конкретной семантикой; 3) на основе воспроизводства ощущений вызывает у читателя конкретное представление, а также эмоциональную реакцию [12, с. 74]. На основе анализа сущности образа, а также его характеристик в рамках рассматриваемого подхода, можно сделать вывод о том, что в лингвостилистике имеет место индивидуально-авторский образ в художественном произведении — художественный образ.

Ю.Л. Дмитриева говорит о том, что художественный образ имеет две основные трактовки. В узком смысле слова образ в литературоведении представляет собой один из способов воссоздания реальности, т.е. среды, в которой происходит жизнедеятельность этноса, а также образ – это средство выражения авторского замысла [5, с. 21]. В широком смысле слова образ является моделью существования произведения, «взятого со стороны его выразительности, впечатляющей энергии и значимости» [10, с. 670]. Ю.Л. Дмитриева отмечает, что художественный образ является познавательной категорией, через которую преломляются культурный опыт автора, а также его общие знания об окружающем мире [5, с. 21]. Он формирует в художественном произведении «застывшее» пространство, которое может быть по-разному интерпретировано слушателем/читателем, однако не подлежит никаким дополнениям или изменениям. В состав языкового сознания индивида оно входит в качестве автономной, целостной закрытой структуры. В целом, образ в художественном произведении в узком смысле слова предстаёт в виде категории художественного слова, а в широком — пространства [5, с. 21-22]. Так как в картине мира, характерной для любого языка, категория пространства является основополагающей [3], и картина мира обусловлена культурой, то можно сделать вывод о наличии культурной составляющей в понятии «образ».

Как было сказано выше, образ представляет собой один из важнейших компонентов мышления. Н.И. Чернецкая указывает, что



последнее обладает собственной структурой пространственно-временных отношений, отличных от психических процессов чувственного восприятия. В структуре мышления отсутствуют пространственно-временные барьеры и границы, оно обладает способностью преодолевать любые расстояния и временные периоды вне зависимости от законов физики [11, с. 226]. Из сказанного следует, что мышление обладает пространственно-временной свободой, а художественный образ представляет собой застывшее пространство «внутри» безграничного пространства. При этом в языке первое приобретает словесное выражение. Различные языковые единицы, используемые для создания образа, выступают в преобразованном виде, реализуя свои переносные значения, являясь способом репрезентации основного содержания, а также художественного образа как такового [2]. С нашей точки зрения, схему связи художественного образа со средствами его репрезентации можно представить в следующем виде: художественный образ — категория пространства (установление пространственных отношений между объектами) — языковые единицы.

Как было указано ранее, художественная (лингвостилистическая образность) порождается в контексте. При этом минимальной единицей данного типа образности становится «микрообраз» — минимальный контекст, необходимый для актуализации данного образа [1, с. 12]. Е.А. Шенделева отмечает, что микрообразы реализуются с помощью тропов [12, с. 74].

Рассмотрим примеры с высоким образным потенциалом, центром которых являются глаголы нахождения/передвижения в пространстве, найденные нами методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [8], а также *British National Corpus (BNC)* [15].

Согласно Е.А. Шенделевой, одним из лексических средств выражения образности являются языковые метафоры [12, с. 77]. Как отмечает О.С. Зубкова, «В метафорах наиболее полно и наглядно вербализуются элементы мышления. Структура метафоры представляет собой «объективную» основу для моделирования идеальных, отраженных в сознании индивида, в его внутренней речи и её вербальной экспликации ассоциативных отношений. В основе данных ассоциаций находятся процессы, обусловленные особенностями функционирования перцептивной системы человека» [6, с. 237].

*«Мама рассказывала, что тогда ещё не было эластичных материалов, благодаря которым бельё могло бы идеально сидеть на женской фигуре, и они с папой выходили из положения за счёт очень умелого кроя»* (А. Карабаш. La perla, или мало ли что? // «Домовой», 2002.06.04) [8].

Значение глагола *сидеть*, подразумеваемое автором в данном примере, отражено в словаре, и имеет связь с прямым значением лексемы, таким образом, соблюдается двуплановость слова, а образ создаётся

посредством метафорической ассоциации нахождения на одном месте в зафиксированном положении с нахождением одежды на фигуре человека. Схожую картину можно наблюдать и в следующем примере.

«*Mhm. (SP:J8DPSUNK) Then it's all there together. (SP:PS3S7) Yeah I, one of the, yeah (pause) yeah, I to — started off doing a little bit like that but (laughing) you find things don't actually sit in categories very well (pause) that's (pause) becomes one of the problems. (SP:J8DPSUNK)*» [15].

Полагаем, что образность глагола *sit* также основана на языковой метафоре и её высоком образном потенциале. Прямое и переносное значения зафиксированы словарём.

«*И если мы и дальше захотим сидеть на сырье, то будем наблюдать, как экономические показатели следуют за мировыми ценами*» (М. Блант. Система ценностей и ценность системы // «Еженедельный журнал», 2003.04.01 ) [8].

С нашей точки зрения, образный компонент лексемы *сидеть* также основан на метафоре, в центре которой находится зависимость, нужда в чём-либо. Однако в словаре она не указывается. Зависимость же, скорее всего, связана с бездействием (прямое значение): мы «сидим» на сырье означает, что мы им пользуемся, ничего не производя, пожиная плоды того, что уже есть, не утруждая себя совершением каких-либо иных действий. Обратим внимание на употребление предлога *на* в рассматриваемой конструкции.

«*Yes (SP:PS1LG) you know I just keep thinking the stuff's on the way round and there ought to be some way of doing it, but I, you know, I mean maybe Brian's idea of the, the, the organizations in the ci-- ci-- but that doesn't help me you know with a, with a (SP:PS1LH) You still need a key person who's going to (SP:PS1LK) Yes you do (SP:PS1LJ) You still need, yes (SP:PS1LK) Yes (SP:PS1LG) to sit on the information (SP:PS1LJ) Yes (SP:PS1LL) I think so, there's got to be one person I mean I thought about this long and hard and there's just no way, it can not be done by committee...*» [15].

Мы считаем, что автор рассматриваемого фрагмента пытается создать художественный образ человека, который сможет решиться на подразумеваемое им действие. Нечёткое описание человека является художественной деталью, используемой автором. Языковая образность, представленная глаголом *sit*, основана на метафорическом переносе, однако, с нашей точки зрения, она является индивидуально-авторской. Именно созданный контекст, в том числе и указанная выше художественная деталь, помогает определить стоящую за образом метафору. Следует также обратить внимание, что в рассматриваемой конструкции автором употребляется предлог *on*, который в прямом значении обозначает нахождение на поверхности чего-либо. Несмотря на различные образы, в обоих примерах наряду с глаголом нахождения в

пространстве одним из синтаксических средств формирования образности становятся предлоги *на / on*.

«*Equilibrium is ubiquitous. I sit, still and alone in my own little part of the Galaxy. The life I lead although contented, easy, worryless and relaxing is lacking something; world peace is not all they said it would be; the politicians that is.' Vote for World Peace. No more trouble and strife, unnecessary arguments about electricity bills, or fights with your wife, or murder, or war, or mass destruction, or anything.' or words to that effect*» [15].

В данном случае, на наш взгляд, центром образа является словосочетание *little part of the Galaxy*. Оно метонимично обозначает дом, в котором человек живёт. Галактика предстаёт в виде пространства, а глагол *sit*, усиленный лексемами *still* и *alone* подчёркивает отсутствие активности у автора. В русском языке относительную схожесть с данным примером можно обнаружить в следующем фрагменте:

«*Так лучше сидеть в деревне в России учителем на бесплатной жилплощади и ещё 5 000 рублей в месяц получать и фекалии убирать не надо*» (кол. Форум: Были вы в стране преподаваемого языка? (2008-2011)) [8].

В отличие от предыдущего случая, образность выражена в метафоре, а не в метонимии, однако лексема *сидеть* также подразумевает отсутствие изменений в активности человека.

На основе анализа представленной информации, можно сделать вывод о том, что пространство, внутри которого возникает и существует художественный образ, репрезентируется как лексическими, так и синтаксическими средствами языка в составе тропов. Наилучшее понимание образа основано на всестороннем изучении каждого из представленных компонентов.

Средства репрезентации образа обусловлены не только индивидуальными особенностями автора, но и его принадлежностью к определённой культуре. Наряду с индивидуальной картиной мира, она является фактором, от которого будет зависеть результат совместного творчества автора и слушателя/читателя – порождение образа.

### Список литературы

1. Аникина А.Б. Образное слово в тексте. М.: Изд-во МГУ, 1985. 76 с.
2. Борисова Е. Б. О содержании понятий 'художественный образ' и 'образность' в литературоведении и лингвистике // Вестник ЧелГУ. 2009. №35. С. 20–26.
3. Бороздина И. С. Концепты «пространство/space» в англо- и русскоязычной культурах [Электронный ресурс] // Теория языка и межкультурная коммуникация. Научный журнал. ГОУ ВПО «Курский

государственный университет», 2010. №2 (8). URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-01.pdf> (дата обращения: 16.02.2020).

4. Гурова Л.Л. Психология мышления. М.: ПЕР СЭ, 2005. 136 с.
5. Дмитриева Ю.Л. Языковой образ vs художественный образ // Восточнославянская филология. Языкознание. 2017. № 5 (31). С. 16–25.
6. Зубкова О.С. Метафорическая категоризация пространства профессиональных языков как рефлексия характера восприятия // Когнитивные исследования языка. №19 (19). Научный рецензируемый журнал. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. С. 237–245.
7. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: [www.ruscorgpora.ru](http://www.ruscorgpora.ru) (дата обращения: 12.12.2019).
9. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976. 614с.
10. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М, 2009. 568 с.
11. Чернецкая Н.И. Творческое мышление как Высшая форма мышления // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. №2. С. 225–230.
12. Шенделева Е.А. Категория образности: проблемы лексикологической интерпретации и перспективы исследования // Вестник ТГПУ. 2000. №3 (19). С. 73–79.
13. Шоков Н. Н. Образная речь: специфика и семантический механизм // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4–1 (70). С. 188–191.
14. Юрина Е.А. Комплексное исследование образной лексики русского языка: Дис. ... доктора филологических наук. Томск, 2005. 436 с.
15. British National Corpus [Electronic source]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 12.12.2019).
16. Zubkova O., Annenkova A. Perception Peculiarities of Image Advertising Polycode Texts (Some Results of Experimental Research) // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 7, Issue 8 (August), 2017. С. 35–48.

УДК 81'44

**СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ  
О ПЕРЕМЕЩЕНИИ СУБЪЕКТА  
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)<sup>1</sup>**

**С.Е. Рахманкулова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье сопоставляются способы репрезентации в структуре высказываний на русском и английском языках одного и того же типа ситуации действительности – перемещения некоторого субъекта в пространстве. Выявленные различия объясняются различиями в восприятии и концептуализации ситуаций перемещения носителями разных языков и рассматриваются как предпосылки для проявления языковой интерференции.

**Ключевые слова:** синтаксическая модель, пропозиция, ситуация, концептуализация, метонимия, метафора, языковая интерференция.

**Similarities and Differences of Statements about Object Motion  
(in Russian and English Languages)**

**Svetlana Y. Rakhmankulova**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article compares the ways to represent in the structure of Russian and English statements a type of situation – object motion in space. The revealed differences are explained by differences in the perception and conceptualization of object motion by native speakers of different languages and are considered as grounds for negative language transfer.

**Keywords:** sentence pattern, proposition, situation, conceptualization, metonymy, metaphor, language transfer.

Высказывание о том или ином фрагменте мира строится по определенному синтаксическому образцу – **синтаксической модели**, которую в современной лингвистике рассматривают как языковой знак, представляющий в **пропозициональной форме** то отношение, или **тип ситуации**, который говорящий усматривает в этом фрагменте действительности (см. об этом подробнее, например: [1]).

Об одном и том же фрагменте мира, как известно, можно сказать, используя разные модели, – в зависимости от того, какое событие мы «увидим» в действительности, сколько участников и каких участников события мы выделим (то есть отнесем к «фигуре»), а какие участники останутся в «фоне», какой участник будет самым важным и, значит, станет предметом сообщения. Иными словами, выбор структуры зависит от того, о чем или о ком именно мы будем говорить и что мы будем говорить о них — где находится этот некто или нечто, что делает или на что

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00361.

воздействует и т.д. Если в действительности, например, имеется некто, открывший дверь, и дверь, кем-то открытая, мы можем сказать: КТО СДЕЛАЛ ЧТО — *Кто-то открыл дверь / Somebody opened the door* или *Дверь была открыта / The door was opened (by somebody)*; ЧТО ПРОИЗОШЛО (как бы само по себе) — *Дверь открылась / The door opened*; ЧТО ЕСТЬ КАКОЕ — *Дверь открыта / The door is open*; или даже ГДЕ ЕСТЬ КТО — *За дверью кто-то стоит (есть) / There is someone at the door*; и т.д.

Даже если мы будем говорить об одном определенном предмете и об определенном его признаке, есть возможность построить высказывание более чем одним способом. Например, о том, что кто-то испытывает состояние паники, можно сказать так: *Он паникует / He is panicking*; *Он в панике / He is in panic*. То есть, ОН ДЕЙСТВУЕТ — «Он паникует» и ОН ЕСТЬ ГДЕ (в каком состоянии) — «Он в панике». Чем определяется выбор структуры в этом случае?

С одной стороны, выбор структуры обусловлен самой логикой действительности, а точнее тем, что мы видим в действительности: некое пассивное, статичное состояние, бездействие субъекта (подобное просто нахождению в пространстве — *He is in panic*) или эмоциональное состояние, сопровождаемое активными действиями, движением субъекта (*He is panicking*). С другой стороны, выбор синтаксической структуры происходит практически незаметно для самого говорящего. Синтаксические модели и способы их прямого и метафорического использования **закреплены** в сознании носителя языка, а благодаря опыту речевой деятельности навык их употребления доведен до автоматизма. Более того, расширяя опыт употребления синтаксических структур, метафорических и метонимических моделей, носитель языка неизбежно попадает под их влияние. Синтаксические образцы, в свою очередь, начинают «диктовать» способ представления действительности. Поэтому операция выбора пропозиции и синтаксической модели для говорящего проходит незаметно, для этого не требуется осознанный анализ действительности.

Говорящий на неродном для себя языке также пользуется моделями, закрепленными в его сознании. Однако при не слишком большом опыте использования языка, а часто и при довольно высоком уровне владения иностранным языком, говорящий применяет преимущественно модели своего родного языка. Если для обозначения тех или иных ситуаций в родном и неродном языках используются сходные синтаксические модели, и они структурируются по одинаковым метонимическим и метафорическим моделям, проблем в синтаксическом оформлении мысли обычно не возникает.

Так, поскольку в русском и в английском языках имеется метафорическая модель, в соответствии с которой негативное

эмоциональное состояние представляется как нахождение в пространстве, внутри некоего вместилища<sup>2</sup>, для высказывания о таком состоянии (как в примере, приведенном выше) носитель русского языка обычно правильно (и не обязательно осознанно) выбирает модель КТО ЕСТЬ ГДЕ (В ЧЕМ) и говорит: *He is in panic*. Или: *He is in depression*; *He is in despair* и т. п.

Также в обоих языках используются одни и те же структурные типы простого предложения (КТО ДЕЙСТВУЕТ, КТО ДЕЛАЕТ ЧТО, КТО ДВИГАЕТСЯ КУДА и др.) для обозначения основных событий физического опыта (действий человека, воздействия человека или какой-то силы на предмет, самостоятельного движения предмета и др.). Поэтому носителю русского языка несложно выбрать структуру для высказывания об этих событиях на английском языке.

Межъязыковые совпадения, таким образом, способствуют более быстрому и правильному построению речи. Этим можно и нужно пользоваться. Однако, если модели, предназначенные для отражения тех или иных ситуаций в двух языках, и особенности их использования в высказываниях различаются, при построении высказывания нередко возникают ошибки, вызванные **интерференцией родного языка**. Поэтому необходимо изучение межъязыковых сходств и различий в синтаксических моделях высказываний о ситуациях определенного типа.

Синтаксические различия русского и английского языков рассматриваются в ряде специальных трудов<sup>3</sup>. Однако типологические исследования не имеют цели показать специфику использования синтаксических моделей сопоставляемых языков при непосредственном (*on-line*) построении высказывания. Для того, чтобы наглядно показать отличия в использовании синтаксических моделей предложений русского и английского языков в речи, необходимо сравнить, по каким синтаксическим моделям строятся русские и английские высказывания **об одном и том же типе ситуации**. Ведь именно в сообщении о некотором положении дел в действительности и состоит суть любого высказывания.

Один и тот же тип ситуации в русском и английском языках может обозначаться разными типами синтаксических моделей предложения. Кроме того, в каждом языке имеются свои метонимические и метафорические модели репрезентации ситуаций и устойчивые сочетания определенной структуры, обозначающие те или иные отношения. Этим сочетаниям в другом языке нередко соответствуют сочетания другой синтаксической структуры. Различия в устойчивых сочетаниях родного и иностранного языков крайне многообразны и постепенно усваиваются в процессе изучения иностранного языка, и даже тем, кто имеет очень высокий уровень владения языком, приходится постоянно пополнять запас

<sup>2</sup> См. о метафоре STATES ARE LOCATIONS и других основополагающих метафорах подробно в: [4] и многочисленных иных лингвистических работах.

<sup>3</sup> См., например: [2].

таких сочетаний в своем словаре. Однако основные различия, особенно важные для овладения правильной иноязычной речью (хотя пока еще и не насыщенной идиомами), могут быть обобщены.

В рамках данной статьи ограничимся рассмотрением специфики репрезентации в русском и английском простом высказывании **ситуации перемещения субъекта в пространстве**.

В **прототипической** ситуации, описываемой такими высказываниями, **кто-либо или что-либо перемещается** в физическом пространстве (откуда-либо / через что-либо / куда-либо), **относительно или безотносительно определенного предметного ориентира** (см. подробнее, например: [3]): *Я вышел из комнаты / I went out of the room; Гарри Поттер с друзьями прошли сквозь кирпичную стену / Harry Potter and his friends walked through the brick wall; Она приходила сюда вчера / She came here yesterday;* и т.п.

И в русском, и в английском языке такая ситуация отражается синтаксической моделью, в которую входят **подлежащее, глагольное сказуемое и директивный локативный комплемент** (обязательный обстоятельственный элемент, указывающий на исходную, промежуточную, конечную точку движения предмета). Структурой самой ситуации перемещения и соответствующей синтаксической структурой имплицитруется как минимум одна обстоятельственная позиция, хотя в конкретных речевых реализациях синтаксической модели позиция локативного комплемента может быть не заполнена (в силу его очевидности из контекста): *Он пришел (=Он пришел сюда) / He has just arrived (=He has just arrived. Ср.: =He is here).*

В зону внимания говорящего могут попасть одновременно и исходная, и конечная точки движения предмета, промежуточная и конечная точки и т.д., поэтому в структуре конкретных высказываний локативные комплементы со значением исходной, промежуточной, конечной точки движения сочетаются в различных комбинациях: *But at that moment, Hagrid leapt from the sofa (Rowling) / В этот момент Хагрид вскочил с дивана; He dragged across the field to his mother (Gordon) / Он медленно шел через поле по направлению к матери;* и т.п.

Как самостоятельно перемещающийся субъект и в русском, и в английском языке может быть представлен тот или иной неодушевленный объект, приведенный в движение той или иной силой: *Пуля влетела в окно (прошла через окно). – The bullet went through the window.* В этом случае лишь часть комплексного события репрезентируется в структуре высказывания, а остальные его аспекты не являются для говорящего значимыми.

В обоих языках также отражается тот факт, что исходная или конечная точка перемещения при восприятии ситуации могут оказаться в «фоне», в случае если более важными составляющими ситуации для



говорящего являются не пространственные ориентиры, а другие аспекты перемещения, в частности, цель, с которой некто перемещается в пространстве: *Пойдем за покупками / Let's go shopping; Пойдем погуляем (на прогулку) / Let's go for a walk.*

Кроме того, и в английском, и русском языках, помимо собственно прототипического события — движения в физическом пространстве из исходного пункта в конечный, — по модели перемещения **метонимически** строятся ситуации изменения состояния предмета, направленного зрительного или слухового восприятия, выделения или поглощения некоторой субстанции и др.: *Машина врезалась в фонарный столб / The car smashed into a lamppost; Кислота «въелась» в металлическую поверхность. – The acid ate into the metal surface; Мэри посмотрела на него / Mary looked at him; Она подула на суп / She blew on the soup; и т. д.*

Движение (перемещение) является неотъемлемой частью событий, описываемых приведенными высказываниями; целостное событие представляется в данном случае по модели его части — модели, репрезентирующей перемещение (*Машина врезалась (въехала) в столб*), хотя суть события заключается не в перемещении как таковом, а изменении состояния или некой иной деятельности субъекта / объекта: *Машина въехала в столб* (не «Куда въехала машина?», а «Что случилось с машиной?»), *Кислота въелась в металлическую поверхность* (не обязательно «Куда въелась кислота?», но также «Что сделала кислота с поверхностью?» и т.п.). Очевидно, во многих случаях, например, при построении по пространственной модели высказываний о восприятии или речемыслительной деятельности человека, наряду с метонимией действует **механизм метафоры**: взгляд, мысль метафорически представляются как перемещающиеся субстанции, объект восприятия или мысли — как пространственный ориентир, процесс восприятия, осмысления — как движение относительно ориентира. Действием обоих универсальных механизмов объясняется структурное сходство русских и английских высказываний о речемыслительной деятельности субъекта.

Как видим, в основных чертах интерпретация перемещения и его репрезентация в высказывании в русском и английском языках довольно сходны. Однако между способами отражения перемещения в структуре высказывания в русском и английском языках обнаруживается большое количество **частных различий**. Именно эти различия создают предпосылки для проявления языковой интерференции и в целом затрудняют правильное построение речи на английском языке носителями русского языка. Рассмотрим их подробнее.

В репрезентациях **прототипической ситуации** перемещения субъекта в физическом пространстве в русскоязычном и англоязычном высказываниях не обнаруживается существенных синтаксических расхождений, однако обращают на себя внимание различия в

используемых **предлогах**, связанные с различиями в концептуализации движения предмета относительно определенного ориентира в русском и английском языках. Так, если по-русски можно сказать *Он пошел в школу / к озеру (на озеро) / на концерт*, в соответствующих английских высказываниях употребляется предлог *to*: *He went to school / the lake / a concert*. В английском языке, как можно было бы заключить из подобных примеров, перемещение относительно ориентира, независимо от его конкретных особенностей, более унифицировано передается как движение в определенном направлении. Однако это справедливо только в том случае, если конкретные физические особенности ориентира не важны, а в фокусе внимания говорящего – движение субъекта куда-либо с некоторой целью. Тем не менее, если речь идет о конкретно-предметных ориентирах, обладающих определенными формами и функциями, форма предмета (если не в его современном виде, то исторически), а точнее главная ее черта с точки зрения носителя языка отражена в используемом предлоге. Ср.: *Он сел в (на) поезд, в (на) самолет, в машину*. — *He got on a train / on a plane / into the car*. В дифференциации предлога находит отражение способ перемещения субъекта – его «восхождение» на некоторую поверхность («платформу», «палубу» и т. п.) или размещение внутри объекта. Ср. также: *Он пошел к поезду / самолету / машине*. — *He headed for the train / plane / car, etc*. В последнем случае в обоих языках используется в разных контекстах один и тот же предлог — главная характеристика перемещения одинакова (движение по направлению к ориентиру), а особенности ориентира не имеют значения.

Интересный пример в этом отношении представляет собой английский глагол *arrive* («прибывать», «приезжать»), который в зависимости от значения единицы, обозначающей пространственный ориентир, употребляется либо с предлогом *at* («прибыть в маленький город, на станцию и т.п.»), либо с предлогом *in* («прибыть в большой город»). Учитывая, что первичным значением этого глагола, согласно этимологии слова, было значение «прибывать по реке» (*to come to land, come ashore* [5]), можно предположить, что предлог *in* изначально употреблялся, чтобы сказать о прибытии в большой город-порт (в который судно как бы «вплывает»), а предлог *at* — применительно к небольшому населенному пункту — пристани, к которой судно «пристает». Ср: *Прибыть (войти) в порт*. — *Причалить к пристани*. Это различие повлияло на современное употребление предлога. В русском языке оно также отражено, но для обозначения ситуации используются разные глаголы. Как следствие, носитель русского языка, изучающий английский, часто недифференцированно употребляет предлоги *in* и *at* с глаголом *arrive*.

Аналогичным образом, поскольку в русском языке для обозначения перемещения относительно ряда ориентиров используется один и тот же

предлог (например: *через дорогу, через лес, через забор*), а в английском языке выбор предлога зависит от типа (формы) ориентира и способа движения относительно него (*across the road, through the woods, over the fence*), изучающие английский язык часто делают ошибки в выборе предлога.

Следующее характерное различие заключается в том, что в русском языке смысл «направление перемещения относительно ориентира» в некоторых случаях может выражаться беспредложным сочетанием двух единиц — глагола с приставкой и существительного, тогда как в английском языке для этого используется сочетание глагола с предлогом и существительного: *Он обошел дом, Он прошел полстраны. — He walked round the house; He walked through half the country (He's been to half the country); Она подошла к окну. — She came up to the window.*

С другой стороны, в некоторых современных англоязычных высказываниях о перемещении в пространстве, в отличие от русскоязычных, вообще может отсутствовать предлог: *I will travel places. — Я буду путешествовать по разным местам; We drove east. — Мы ехали на восток; It may go both directions. — Может двигаться в обоих направлениях; They reached Portsmouth. — Они приехали в Портсмут; Мы приближаемся к порту. — We are approaching the port; Walk this bloody path (Grey Skies Fallen). — Иди по этой чертовой дороге;* и т.п. Ср.: *идти своей дорогой, пойти другим путем.* Такие построения, очевидно, отражают восприятие некоего пути скорее как объекта или средства, чем пространственного ориентира.

Еще одно различие в употреблении предлога в высказываниях о перемещении субъекта заключается в том, например, что, если движение предполагает одновременно перемещение по направлению к ориентиру и движение относительно его внутренней или внешней поверхности, эта деталь находит отражение в английском языке в выборе сложного предлога: *Он поднялся на сцену, но He stepped onto the stage; Он прыгнул в реку, но He jumped into the river.*

Разумеется, многочисленны также различия в конкретных глаголах, используемых в конструкции, обусловленные разным пониманием процесса перемещения, разной дифференциацией способов движения в русскоязычной и англоязычной культурах, разной значимостью для носителей языка тех или иных аспектов движения и т.п. Ср.: *Он пошел (отправился, двинулся) к выходу, прокладывая себе дорогу локтями (расталкивая локтями толпу). — He went to / started for / headed to the exit pushing his way through the crowd; He elbowed his way to the exit.* В последнем примере употреблен глагол, в семантику которого инкорпорировано одновременно указание на движение и сопутствующее этому движению действие и который в принципе не имеет однословных аналогов в русском языке.

В фокус внимания говорящих на русском и английском языке часто попадают разные стадии процесса перемещения: сам процесс перемещения в русском, и его исходная или конечная точка (результат) — в английском. Этим объясняется тот факт, что, в отличие от русского языка, в английском языке в высказывании, обозначающем перемещение, если нет необходимости указать на способ или иные конкретные характеристики движения, часто используется вместо глагола с семантикой перемещения в пространстве статичный глагол *be* («быть»): *Я вернусь сюда. Мы уходим отсюда. Он приехал сюда навсегда. Мы собрались в кино. — I'll be back. We are out of here. He is back for good. We are off to the cinema.*

В синтаксических репрезентациях **непрототипических ситуаций** перемещения, то есть ситуаций, в которых главным является не движение субъекта в физическом пространстве относительно некоторого ориентира, а движение субъекта с определенной целью (чтобы заняться чем-либо, принять участие в том или ином действии), также выявляются различия в используемых предлогах.

В английском языке, если речь идет не о движении к определенному ориентиру, а о движении субъекта с целью его участия в событии, унифицировано используется предлог *on*, тогда как в русском могут употребляться разные предлоги (*в, на*): *Он поехал в путешествие / в экспедицию / в отпуск / в круиз / на экскурсию / на пикник. — He went on a trip, on an expedition / on vacation / on a cruise / on an excursion / on a picnic, etc.*

Высказывание о том, что некто отправляется заниматься той или иной деятельностью в русском и английском языках строится по разным моделям, частично пересекающимся. Для русского языка характерны модели **КТО ИДЕТ ДЕЛАТЬ ЧТО, КТО ИДЕТ НА ЧТО, КТО ИДЕТ ЗА ЧЕМ**: *Он пошел поплавать (погулять, побегать, потанцевать, выпить), Он пошел на пробежку (на рыбалку, на охоту, на танцы), Он пошел за покупками.* В английском языке подобное высказывание имеет особое структурное оформление: включает в себя глагол-сказуемое с обобщенной семантикой движения (*go*) и глагольную форму с *-ing* (**GO SHOPPING**): *He went shopping (fishing, hunting, dancing).* — *Он отправился (пошел) за покупками (на рыбалку, на охоту, потанцевать (на танцы)).* Однако некоторым высказываниям структуры **КТО ИДЕТ ДЕЛАТЬ ЧТО** соответствуют англоязычные высказывания, которые строятся по модели с локативным компонентом, выраженным существительным с предлогом: *Он пошел спать. — He went to bed.*

Как и в русском языке, действие-цель, если подразумевается не длительный процесс, а некоторое событие целиком, отдельное проявление («квант») действия (например, не бег вообще, а «пробежка»), может обозначаться сочетанием существительного с одним определенным

предлогом. В русском языке используется предлог *на*, в английском — *for* (*GO FOR A RUN*): *Мы сходили на пробежку (побегать)*. — *We went out for a run; Пойду поплаваю*. — *I am going (I am out) for a swim; Пойдем погуляем*. — *Let's go for a walk*. Аналогичным образом, с определенным предлогом сочетается единица, обозначающая объект-цель субъекта: *Я пришел за тобой*. — *I am here for you*. Хотя следует также иметь в виду, что русскому высказыванию структуры КТО ИДЕТ ЗА ЧЕМ может соответствовать английское высказывание, построенное по другой модели, например: *Сходи за вещами*. — *Go and fetch the things*.

В репрезентациях ситуации, в которой перемещение предмета является причиной физического изменения в нем, также обнаруживаются многочисленные частные различия. Разумеется, эти различия не случайны: они отражают различия в восприятии и интерпретации, с одной стороны, ситуации физического воздействия на предмет — с какого ракурса рассматривается ситуация, что в ней является более значимым (каким способом оказывается воздействие на предмет, какие именно изменения происходят с предметом и т.п.), а с другой — в восприятии перемещения предмета (как именно он движется относительно ориентира, как входит с ним в контакт и т.п.). Представители разных культур уподобляют одну и ту же интегрированную ситуацию (движение предмета и воздействие на него и одновременно воздействие на ориентир — объект, с которым движущийся предмет входит в контакт) разным физическим процессам, выделяя разные их аспекты. Ср., например: *Машина врезалась в дерево*. — *The car smashed into the a tree / The car bumped into a tree* (*smash* — буквально «разбить», *bump* — «ударить с глухим звуком»); *Он налетел на дерево*. — *He banged / butted against a tree* (*bang* — «сильно ударить с шумом», *butt* — «боднуть»).

Также, например, несмотря на то, что в обоих языках речемыслительная деятельность может метафорически интерпретироваться как перемещение по направлению к ориентиру, одни и те же типы речевой, знаковой, мыслительной деятельности репрезентируются по-разному: *Она улыбнулась мне (улыбаться кому-то* — «передавать» эмоции, некий знак адресату). — *She smiled at me* (*smile at smb.* — перемещать эмоции, знаки в пространстве, направляя их на «оппонента»). По данным этимологических словарей (см., например: [5]) английские существительное и глагол *smile* происходят от того же корня, к которому восходит русское «смеяться» (ср.: *смеяться над кем-то*), тогда как русский глагол *улыбаться* произведен от глагола «лыбать» / «лыбить», имевшему значение «показывать зубы», «скалиться».

Ситуация, в которой некто слушает что-либо или кого-либо в английском языке обозначается пространственной моделью; в высказывании употребляется существительное с предлогом *to* (*He listened to me*), а в русском субъектно-объектной моделью; в высказывании

предлоги не используются: *Он слушал меня*. То, что слушают, или тот, кого слушают в англоязычной культуре — некий ориентир, к которому направлено внимание, а в русском — объект восприятия. За частными различиями в избираемых единицах и способах их синтаксической связи, как видно, скрываются различия в восприятии и концептуализации мира.

Конкретные различия в репрезентации ситуации перемещения в русском и английском языках, конечно, не исчерпываются описанными выше. В рамках данной статьи описаны основные различия в репрезентации ситуации этого типа, о которых обязательно необходимо знать тем, кто изучает английский язык и работает над корректностью и аутентичностью своей иноязычной речи.

### Список литературы

1. Кузьмина С.Е. Простое предложение как средство репрезентации синтаксического концепта. Дис. ... докт. филол. наук. Н. Новгород, 2015. 500 с.

2. Петрова Е.С. Сопоставительная типология английского и русского языков. Грамматика: Учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2011. 368 с.

3. Плунгян В.А. К типологии глагольной ориентации // Логический анализ языка. Языки динамического мира. Дубна, 1999. С. 205–231.

4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 354 p.

5. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. Douglas Harper, 2001-2012. URL: <http://www.etymonline.com>.

УДК 81.23

## СПЕЦИФИКА КОМПОЗИЦИОННО-СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СКАЗКИ В РУССКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

С.И. Синяева

*Курский государственный университет, Курск*

Данная статья посвящена изучению особенностей композиционно-стилистического построения английских, русских и французских сказок. Выступая одним из старейших литературных жанров, сказка создает национальный и неповторимый волшебный эпос со своими сказочными сюжетами. Композиция сказочного произведения имеет не только строгую структуру, но и приобретает черты, свойственные как особенностям народа, так и автора, её создавшего.

**Ключевые слова:** сказка, композиция, сюжет, культура, литература.

### The Peculiarities of the Compositional Structural Organisation of Russian, French and English Fairy Tales

Svetlana I. Siniaeva

Kursk State University, Kursk

The article is devoted to the study of the peculiarities of the compositional and structural organisation of English, French and Russian fairy tales. Being one of the oldest literary genres, fairy tales create a national and unique enchanting epic with its fairytale plots. The composition of a fairy tale has its strict structure obtaining some peculiar features of the peoples and the author who created it.

**Key words:** a fairy tale, composition, plot, culture, literature.

За внешней простой сказки скрывается сложный и многообразный мир человеческих отношений, главными героями которых выступают вымышленные персонажи, наделенные фантастическими силами и готовые отправляться в путь для достижения той или иной цели. Согласно русскому филологу, основоположнику сравнительно-типологического метода в фольклористике В.Я. Проппу, важнейшей характеристикой сказки выступает обязательная установка на вымысел, что определяет поэтику сказки. Он относит «*несоответствие окружающей действительности*» и «*необычность... событий, о которых повествуется*» к главным признакам сказки, что отличает её от литературного повествования [6].

Структурный подход был продемонстрирован В.Я. Проппом в книге «Морфология сказки» [7] на примере волшебной сказки. Он рассматривал сказку как единую структуру, в которой существуют постоянные устойчивые элементы и функции, которые не зависят от того, кем они были осуществлены. Однако их число ограничено, а последовательность неизменна. Дополняя и переосмысливая структурный материал волшебной сказки в другой своей работе «Исторические корни волшебной сказки» [6],

В.Я. Пропп развивает гипотезу, разработанную Пьерром Сентивом (псевдоним Эмиля Нурри): фольклорист видел в народных сказках напоминание о тотемических ритуалах инициации. Но проблема состояла в том, чтобы выяснить, описывает ли сказка систему обрядов, относящихся к какой-либо определённой стадии культуры, или же её сценарий инициации оказывается «воображаемым», в том смысле, что он не связан с каким-то историко-культурным контекстом, но выражает внеисторическое архетипическое поведение психики. Следовательно, в сказках смешиваются и сталкиваются различные исторические циклы и культурные стили, сохраняя образцы поведения, которые существовали в разные исторические моменты.

Е.А. Тудоровская отмечает, что сюжеты сказок отражают действительность той эпохи, в которую они были созданы. Любой сюжет состоит из некоего конфликта, его дальнейшего развития и решения. И именно рассмотрение ведущего конфликта позволяет отделять в сказке главное от второстепенного. Сюжетный конфликт сказки может отражать социальные отношения и столкновения определённой эпохи, давая ключ к историческому пониманию сюжета [11].

Очевидно, что в науке нет единого мнения насчет числа элементов сложной структуры сказки, так как за долгие годы своего становления она трансформировалась, впитывала в себя отличительные признаки, указывающие на сказочный стиль повествования и богатство языка.

Примечательно, что изначально сказки представляли собой произведения устного народного творчества, передававшиеся из уст в уста, поэтому с точностью определить время их рождения представляется сложным. Мало известно о первых авторах сказок, вероятнее всего, сказки сочиняли крестьяне и пастухи, которые часто выступали в роли главных героев повествования. Но устная форма повествования постепенно перешла в плоскость авторской литературы, когда сказки стали становиться весьма популярными при королевских дворах и являлись частью «салонной», «лубочной» жизни.

Объектом нашего исследования выступают элементы композиции и сюжета авторских английских, русских и французских сказок. Остановимся детальнее на их композиционных и сюжетных особенностях.

Авторская сказка выступает пограничным жанром в литературе, отличительной чертой которой является способность автора заработать традиционные элементы народной структуры в историко-художественной системе его творчества по-новому. Писатель не полностью разрывает традиции с фольклором, а дает им новую жизнь, раскрывая в них скрытый художественный потенциал.

Отметим, что сказка, как и любой другой жанр литературы, имеет свои каноны, содержит в себе глубокую нравственную идею. Эти



жанровые признаки создавались веками, делали жанр устойчивым и определялись историческим временем.

Исследователи, занимающиеся изучением появления сказки в литературном дискурсе, считают, что определить дату её рождения не предоставляется простой задачей. По мнению М.В. Разумовской, французская сказка уходит корнями во времена Средневековья и Возрождения [9]. Одним из первых авторских произведений того времени можно считать сказки Марии Французской, которые имели сходство с народной сказкой: в них также присутствовали волшебные атрибуты и перевоплощения, вторжения в ирреальные миры [15]. Например, в фантастической повести «Гижмар» мы встречаем такие сказочные атрибуты, как говорящий олень, самоходный корабль и даже заговоренная рубашка:

*... Он падает в траву... Пред ним олень лежит,*

*Во сне иль наяву лепечет и дрожит:*

*Ты, рыцарь молодой, меня не пощадил.*

*Я, рыцарь молодой, тебя не пощажу!*

*Ты думаешь, что ты легонько ранен был?*

*А я судьбу твою сейчас перескажу.*

*Ни дикая трава, ни тайный корешок*

*Не вылечат тебя, кровавый мой дружок [14, с. 14].*

При этом первой французской литературно-авторской сказкой считается роман мадам д'Онуа «История Ипполита, графа Дугласа», в который включен «Остров блаженства» [10]. Местом первой волны моды на сказку во Франции был салон знати, где новомодные развлечения светских дам при дворе, слушающих и пересказывающих истории о прекрасных принцессах и влюбленных в них принцах, перерастают в особый литературный язык со своим изящным слогом. Но благодаря Шарлю Перро фольклорные сюжеты сказок были усовершенствованы, а народные мотивы авторских сказок были включены в контекст современной литературы. По мнению С.Н. Бордовских, именно благодаря литературному таланту Ш. Перро французские сказки не только не канули в Лету, а были сохранены и переданы будущим поколениям практически в нетронутым виде, и сегодня их знает весь мир, считая не только сказками народа Франции, но общими сказками всего мира [2].

Сюжет и композиция французских сказок наполнены романтизмом и волшебностью, так как в сказках часто присутствуют любовные истории со счастливым концом. Типичными героями французских сказок выступают принцессы и принцы, пастухи и короли, короли и крестьяне, разнообразные животные, которые отправляются в путь по собственному желанию, имея определенную цель.

Элементами композиции любой сказки выступают зачин, основная часть и концовка. Во французских сказках зачин играет важную роль в развитии сказочного сюжета, который показывает мотив, повод ухода из дома для достижения цели. В зачинах французских сказок используется топографическая его особенность: «*Il était une fois...*», «*Il était une fois un royaume où*». Схожие черты наблюдаются и в зачине русской сказки, где царство выступает неопределенным местом: «*В некотором царстве, в некотором государстве*». Покидая дом по принуждению, герои оказываются в лесу, полным злых волшебников, где начинаются испытания героев. Кульминация сказки и состоит в том, что главный герой противостоит препятствиям, всегда побеждая, в результате чего герой приобретает высокий социальный статус.

Необходимо отметить, что сюжетная линия французской сказки отличается от русской. Она проста и безыскусна, её содержание сводится к действию, автор французской сказки подробно не приводит описаний действий сказки, отсутствуют лирические отступления. Простота и рациональность выступают одними из ярких черт французской сказки. Французские сказки сближаются с романом воспитания, утопическими произведениями: отправляясь в путь, герои понимают необходимость улучшить свой характер, изменить свои привычки. Например, в своем творчестве Ш. Перро обратился к народной морали [12]. Основным жанром своего творчества он избрал сказку, которая не признавалась эстетикой классицизма и ею не узаконивалась. Характеризуя оригинальность сказок Ш. Перро, М.В. Разумовская тонко подмечает, что «разумность, порядок, точность и простота сказок соответствовали картезианской логике, ей Перро обязан тем, что его произведения являются чудом простоты и ясности. Фантазия, динамика повествования, даже сама поэтичность сказок были строго продуманы по законам рационалистического мышления» [9, с. 209-210]. Указывая на моральную сторону сказки как одну из самых важных, Ш. Перро подчеркивал нравоучительное значение сказок при помощи собственных нравоучений, придающие сказке для детей недетский характер. Примером может выступать *Moralité* сказки «Красная Шапочка»:

*On voit ici que de jeunes enfants,  
Surtout de jeunes filles  
Belles, bien faites, et gentilles,  
Font très mal d'écouter toute sorte de  
gens,  
Et que ce n'est pas chose étrange,  
S'il en est tant que le loup mange.*

*Детишкам маленьким не без причин  
(А уж особенно девицам,  
Красавицам и баловницам),  
В пути встречая всяческих мужчин,  
Нельзя речей коварных слушать,  
Иначе волк их может скушать*  
[16, с.14].

Что касается сюжета русской сказки, то её главной целью является удивить и увлечь, следовательно, ярко выраженный характер сказки с её неповторимой языковой формой увлекает читателя в сказочный мир героя. Несмотря на то, что сюжет и композиция русской сказки также отличается строгостью, последовательностью повествования и однолинейностью, так как сюжет сказки развивается вокруг главного героя, победа которого обязательна, с первых же слов отправляет читателя в эпический мир сказки. События русской сказки так же, как английской и французской сказок, начинаются с того, что один из членов семьи уезжает из дома. Неудивительно, что такое развитие сюжета создает почву для беды, которая является основной формой завязки. В каждой сказке присутствует кульминационный момент, когда нарастает напряжение и происходит развязка. Эти составляющие необходимы для того, чтобы поддерживать желание читателя узнать, как разрешилась драма.

Создавая сказку, автор использует большое количество литературных тропов, делая композицию сказки динамичной и яркой. Нередко авторы используют такой троп как антитеза, когда главный герой сказки должен познать такие категории, как добро и зло, храбрость и трусость. Например, в русской сказке С.Т. Аксакова старшая и средняя дочери купца отказались спасти отца от смерти, поехав жить со страшным чудовищем.

*Заутра позвал к себе купец старшую дочь, рассказал ей все, что с ним приключилось, все от слова до слова, и спросил: хочет ли она избавить его от смерти лютыя и поехать жить к зверю лесному, к чуду морскому? Старшая дочь наотрез отказалась и говорит: «Пусть та дочь и выручает отца, для кого он доставал аленько цветочик». Позвал честной купец к себе другую дочь, среднюю, рассказал ей все, что с ним приключилось, все от слова до слова, и спросил: хочет ли она избавить его от смерти лютыя и поехать жить к зверю лесному, чуду морскому? Средняя дочь наотрез отказалась и говорит: «Пусть та дочь и выручает отца, для кого он доставал аленькой цветочик». Позвал честной купец меньшую дочь и стал ей все рассказывать, все от слова до слова, и не успел кончить речи своей, как стала перед ним на колени дочь меньшая, любимая и сказала: «Благослови меня, государь мой батюшка родимый: я поеду к зверю лесному, чуду морскому и стану жить у него. Для меня достал ты аленькой цветочик и мне надо выручить тебя [1, с. 10].*

Используя гиперболу и литоту, автор усиливает или уменьшает как отрицательные, так и положительные стороны героев:

*... Между тем, как он далеко  
Бьется долго и жестоко,  
Наступает срок родин;  
Сына бог им дал в аршин,  
И царица над ребенком,*

Как орлица над орленком;  
 Шлет с письмом она гонца,  
 Чтоб обрадовать отца.  
 А ткачиха с поварихой,  
 С сватьей бабой Бабарихой  
 Извести ее хотят,  
 Перенять гонца велят;  
 Сами шлют гонца другого  
 Вот с чем от слова до слова:  
 «Родила царица в ночь  
 Не то сына, не то дочь;  
 Не мышонка, не лягушку,  
 А неведому зверюшку» [8, с. 19].

Метафора и метонимия выступают основными формами переносного употребления слов, выполняющими две основные функции в сказке: придание речи выразительности (метафора) и экономности языка (метонимия): «золотая и серебряная казна», «...я обиды ей никакой не сделаю, а и будет она жить у меня в чести и приволье, как сам ты жил во дворце моем», «...встала она со постели пуховья и видит, что все ее пожитки и цветочик аленькой в кувшинчике позолоченном тут же стоят, раскладены и расставлены на столах зеленых малахита медного, и что в той палате много добра и скарба всякого, есть на чем посидеть-полежать, есть во что приодеться, есть во что посмотреться» [1] . Однако нас будет интересовать не только семантико-стилистический потенциал указанных выше тропеических средств, но и «роль и значение метафоры как инструмента проникновения в процессы речемыслительной деятельности» [4, с. 41]

В русской сказке, как и в английской, встречается синтаксический повтор, делая повествование убедительнее:

Три девицы под окном  
 Пряли поздно вечерком.  
 «Кабы я была царица, -  
 Говорит одна девица, -  
 То на весь крещеный мир  
 Приготовила б я пир».  
 - «Кабы я была царица, -  
 Говорит ее сестрица, -  
 То на весь бы мир одна  
 Наткала я полотна».  
 - «Кабы я была царица, -  
 Третья молвила сестрица,  
 Я б для батюшки-царя  
 Родила богатыря.» [8, с. 17]

В «Рождественских историях» Ч. Диккенс при помощи повтора показывает напряженность повествования:

*In came a fiddler with a music-book, and went up to the lofty desk, and made an orchestra of it, and tuned like fifty stomach-aches. In came Mrs. Fezziwig, one vast substantial smile. In came the three Miss Fezziwigs, beaming and lovable. In came the six young followers whose hearts they broke. In came all the young men and women employed in the business. In came the housemaid, with her cousin, the baker. In came the cook, with her brother's particular friend, the milkman. In came the boy from over the way, who was suspected of not having board enough from his master; trying to hide himself behind the girl from next door but one, who was proved to have had her ears pulled by her mistress. In they all came, one after another; some shyly, some boldly, some gracefully, some awkwardly, some pushing, some pulling; in they all came, anyhow and everyhow. Away they all went, twenty couple at once; hands half round and back again the other way; down the middle and up again; round and round in various stages of affectionate grouping; old top couple always turning up in the wrong place; new top couple starting off again, as soon as they got there; all top couples at last, and not a bottom one to help them!* [3, с. 36].

Как нами было отмечено выше, во французской сказке в зачине преобладает хронологическая особенность, в то время как анализ русской сказки показывает, что преобладает топографический зачин, что указывает на неопределенность повествования и на то, где сосредоточены какие-то волшебные явления и предметы.

Уникальная ситуация сложилась в английской литературе, где важную роль сыграли характерные черты английской прозы, в том числе ироническое повествование, юмор на грани абсурда. Английская сказка формировалась на многонациональной основе: в её создании приняли участие не только сами англосаксы, но и кельты, населявшие Британию до прихода германских племен, и норманнские завоеватели, покорившие остров в XI веке. В английской сказке представлены те же морфологические разновидности, которые известны и другим народам: сказки о животных, волшебные (наиболее архаичные типы сказок), авантурные и бытовые сказки (исторически более «молодые» типы).

Сказка создавшего ее народа несет в себе определенный набор как лексических, так и стилистических черт, делающий её уникальной и выделяющейся на фоне остальных. Это касается и английских сказок со своим отличным способом построения, жанровым и сюжетным своеобразием, героями и персонажами. Сказки на английском языке дают читателю представления о национальных мифах, легендах, балладах, знакомят с отдельными элементами духовной и материальной культуры этой богатой страны.

Британская сказка ориентирована как на взрослого, так и на ребенка, но каждый из них понимает её по-своему. По мнению Т.А. Федяевой, текст детской литературы «превосходит возможности детского восприятия, все же не перестает обладать всеми свойствами текста для детского чтения» [13, с. 61]. Несмотря на сложность восприятия, английская сказка рассчитана на детскую аудиторию, в то время как французская сказка изначально была предметом интереса взрослых. Таким образом, являясь частью семейного чтения, сказки Англии несли в себе дух того времени, отражали социально-экономические особенности пуританского движения в XVII веке, воспевали оптимистическую веру в возможности человеческого разума в эпоху Просвещения, что получало форму нравоучительных рассказов, лишенных занимательной составляющей повествования. И только в эпоху романтизма назидательные детские рассказы начинают снимать вину с ребенка, делая его самоценным [5].

Тексты английских сказок отличаются фактографичностью, что делает даже волшебную сказку не такой сказочной, а скорее превращает её в грустные поучительные истории с не всегда хорошим концом, в которых главный герой ходит по свету и наблюдает за какими-то событиями.

Необходимо отметить, что по сравнению со сказками других народов в английских сказках такие мотивы деятельности, как желание власти и достижение успеха, выражены менее всего («Приключения Алисы в Стране чудес» Л. Кэрролла, «Питер Пэн и Венди» Дж. М. Барри, «Ветер в швах» К. Грэмома, «Вини-Пух» А.А. Милна и др.).

Английской сказке присуще накладывание эпизода на эпизод и многократное его повторение, усиливающее действие, что приводит читателя к кульминации и развязке. Мы предполагаем, что некоторая сухость повествования является результатом того, что авторами английских сказок были историки и этнографы (Э. Лэнг и др.), драматурги и романисты (Д.М. Барри, Дж. Макдональд, Ч. Диккенс и др.), преподаватели, логики, философы (Л. Кэрролл, К.С. Льюис и др.). Но в то же время в английской сказке присутствует английский юмор и элементы игры, которые развиваются сами собой, без каких-либо усилий со стороны автора, непрерывное жонглирование словами, фразами, понятиями, пародийность иронии как принцип самой структуры произведения. Например, с первых строк в «Рождественских историях» Ч. Диккенса, автор иронично указывает на факт смерти Марли, компаньона Скруджа с незапамятных времен, но несмотря на то, что Марли был единственным другом Скруджа, последний день похорон своего друга он отметил заключением весьма выгодной сделки, сравнивая достоверность смерти Марли с гвоздем в притолоке:

*MARLEY was dead, to begin with. There is no doubt whatever about that. The register of his burial was signed by the clergyman, the clerk, the undertaker,*

*and the chief mourner. Scrooge signed it. And Scrooge's name was good upon 'Change, for anything he chose to put his hand to.*

*Old Marley was as dead as a door-nail.*

*Mind! I don't mean to say that I know, of my own knowledge, what there is particularly dead about a door-nail. I might have been inclined, myself, to regard a coffin-nail as the deadest piece of ironmongery in the trade. But the wisdom of our ancestors is in the simile; and my unhallowed hands shall not disturb it, or the Country's done for. You will therefore permit me to repeat, emphatically, that Marley was as dead as a door-nail.*

*Scrooge knew he was dead? Of course he did. How could it be otherwise? Scrooge and he were partners for I don't know how many years. Scrooge was his sole executor, his sole administrator, his sole assign, his sole residuary legatee, his sole friend, and sole mourner. And even Scrooge was not so dreadfully cut up by the sad event, but that he was an excellent man of business on the very day of the funeral, and solemnised it with an undoubted bargain [3, с. 7].*

Следующей чертой английской сказки является реалистичность изложения: сказка должна хорошо заканчиваться, и, зная этот неписанный закон, английская сказка отступает от этого правила, создавая мир, в котором действуют герои, реальным, полным подстерегающих опасностей.

Стоит отметить также морально-нравственные черты английских сказок, авантюрно-приключенческий дух в сказках практически отсутствует: автор английской сказки помещает главного героя в трудные обстоятельства и предоставляет ему самому искать выход.

Очевидно, что русские сказки отличаются от английских, английские — от французских. Отличия данных сказок заключается в сюжетной линии повествования и выражаются в сдержанности французских сказок, нравоучительной стороне английских сказок и затейливости русских. Сказки Англии информационно насыщены, несмотря на присутствие сказочных, волшебных атрибутов. Ироничность русских сказок имеет шуточный оттенок, в то время как ирония английских сказок имеет жесткий характер. Также находим отличия в языковой реализации сказочного повествования, которые проявляются в употреблении литературных тропов, создающих образное толкование сюжета сказки. Сказки народов наделяют главных героев как положительными, так и отрицательными качествами, обычно отражающими национальную специфику. Внутри сказок часто можно обнаружить поговорки и афоризмы, что позволяет как нельзя лучше прочувствовать атмосферу сказочной Англии, Франции и России и при этом лучше понять родную и иностранную культуру. Сказки являются уникальным «социокультурным явлением действительности, характеризуются особыми способами формирования смыслов и образов, что обусловлено социальными, психологическими, лингвистическими

факторами, особенностями «эстетического сознания» социума и его культурными традициями» [17, с. 201]. Таким образом, содержание сказок способствует активному построению картины мира, вводит в иноязычную культуру, знакомит с особенностями жизни, быта, мировоззрением народов. Сказка представляет перед читателем богатейшие возможности для сравнения разных культур, для проведения языковых и культурных параллелей. Но знакомясь с иной культурой, мы вновь убеждаемся, что мир духовных ценностей един, так как всем народным сказкам присущ высокий нравственный потенциал, единая концепция нравственных ценностей, что прослеживается в сюжете и композиции сказок. Несмотря на строгую каноническую форму сказки, её воздействие на читателя осуществляется при помощи средств языковой образности, которые использует автор в процессе создания сказочного произведения.

Каждый народ имеет свои национальные сказки, свои сюжеты, создает свой неповторимый и своеобразный сказочный эпос, отражающий его национальные особенности, его историю и быт. Необходимо отметить отсутствие этнической ограниченности сказки в системе какого-то конкретного этноса, конкретного народа: будучи этнически локализованной (русская, французская, английская и т.д.), сказка исторически преодолевает этнические границы и становится интернациональным явлением.

### Список литературы

1. Аксаков С.Т. Аленький цветочек. М.: Центр-100, 1992. 30 с.
2. Бордовских Н.С. Бернар Кламель и его сказки. Поющее дерево: Сборник сказок. М.: Радуга, 1987. С. 5–7.
3. Диккенс Ч. Рождественские истории Диккенса. Т8, 2005. 276 с.
4. Зубкова О.С. Медицинская метафора-термин как ментальная репрезентация // Вопросы когнитивной лингвистики. Научно-теоретический журнал. 2010. №3. С. 41–48.
5. Иванкива М.В. Рецензия на книгу Карин Калверт «Дети в доме. Материальная культура раннего детства, 1600–1900» // Вестник детской литературы. 2014. № 8. С. 69–71.
6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986. С. 253–277.
7. Пропп В.Я. Морфология сказки. М., 1998. 420 с.
8. Пушкин А.С. Сказки. М.: Махаон, 2003. 110 с.
9. Разумовская М.В. Жанровые особенности французской сказки. М., 1984. С. 209–210.
10. Строев А. Судьбы французской сказки // Французская литературная сказка XVII–XVIII веков. М., 1990. С. 5–32.



11. Тудоровская Е.А. О классификации волшебных сказок // 5 Советская этнография, № 2. С. 57–66.
12. Фаттахова С.В. К вопросу о некоторых особенностях поэтики сказок Ш.Перро [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-nekotoryh-osobennostyah-poetiki-skazok-sh-perro/viewer> (дата обращения: 18.03.2020)
13. Федяева Т.А. Феномен многоадресной детской литературы: теоретический аспект проблемы // Вестник детской литературы. 2012. № 4. С. 58–62.
14. Французская М. Двенадцать повестей [Текст] / Мария Французская; в пер. [со старофр.] Вероники Долиной. Москва: Водолей, 2012. 136 с.
15. Шишмарев В.Ф. Избранные статьи. Т.1 Французская литература. Издательство: Наука. Ленингр. отд-ние, 1965. 486 с.
16. Perrault Ch. Un livre pour l'été. Neuf contes. Édition: Centre national de documentation pédagogique, 2011. 145 p.
17. Zubkova O., Annenkova A. Perception Peculiarities of Image Advertising Polycode Texts (Some Results of Experimental Research) // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 7, Issue 8 (August), 2017. С. 189–202.

УДК 81-25

**ПЕРЕДАЧА СПЕЦИФИКИ РАЗГОВОРНОГО СТИЛЯ РЕЧИ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА У. ГРУМА “FORREST GUMP”)**

**И.В. Степанова**

*Челябинский государственный университет, Челябинск*

В статье изучаются особенности передачи разговорного стиля речи в тексте художественного произведения. Рассматриваются тенденции к экономии и избыточности лингвистических средств в разговорной речи. На фонографическом уровне текста выделены и проанализированы редуцированные формы слов и графоны, отражающие специфику разговорного произношения. На морфо-синтаксическом уровне описаны примеры транспозиции различных частей речи и грамматических категорий, характерные для разговорного стиля речи.

**Ключевые слова:** разговорный стиль речи, импликация, экспликация, графическая выразительность, грамматическая транспозиция.

**REPRESENTATION OF COLLOQUIAL SPEECH  
IN LITERARY TEXT  
(IN W. GROOM’S NOVEL “FORREST GUMP”)**

**Irina V. Stepanova**

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk*

The article focuses on the stylistic means of representation of colloquial speech in the literary text. Tendencies towards economy and towards redundancy of linguistic means are considered as major characteristics of informal type of speech. Such phonographical features are distinguished as reduced forms of words and graphons, which reflect authentic colloquial pronunciation. Morpho-syntactical features, mainly including unusual usage of different word forms and parts of speech, as well as various types of grammatical transposition, render the informal nature of speech and specific linguistic identity of the main character.

**Keywords:** colloquial style, implication, explication, graphical expressivity, grammatical transposition.

В классификации функциональных стилей речи современного английского языка традиционно выделяется разговорный стиль, в котором принято различать такие разновидности, как литературно-разговорный, фамильярно-разговорный и просторечие [1, с. 324]. Специфические особенности разговорного стиля обусловлены непосредственно устной формой речи; разговорный стиль характеризуется двумя противоположными тенденциями, наблюдаемыми в устной речи, а именно – тенденцией к экономии и к избыточности лингвистических средств [1, с. 352]. Наличие обеих тенденций объясняется неподготовленностью, спонтанностью разговорной речи, в силу чего говорящий может применять в своей речи как различные сокращения и неполные предложения, так и в поисках наиболее удачного способа выражения мысли может использовать

экспрессивные, плеонастические конструкции, избыточные для передачи предметно-логической информации. В концепции Ю.М. Скрёбнева указанные выше противоположные тенденции представлены дихотомией импликация – экспликация (*implication – explication*) [2, с. 198].

Практическим материалом для изучения специфики репрезентации разговорного стиля речи в художественном тексте в рамках данной статьи послужил роман Уинстона Грума «Форрест Гамп» (*Forrest Gump*, 1986 [3]), уникальность которого для исследователя-лингвиста, на наш взгляд, заключается в том, что в тексте произведения в письменной форме зафиксировано достаточно большое количество примеров ненормативного использования лексических единиц и грамматических конструкций, типичных для разговорной речи.

Повествование в книге, представленное в форме внутреннего монолога, ведется от лица главного героя, который не отличается высоким уровнем интеллекта, что сказывается на особенностях его речевого поведения и проявляется в многочисленных речевых и языковых «ошибках». Специфика разговорного стиля речи персонажа реализуется в тексте художественного произведения с помощью различных экспрессивно-стилистических языковых средств. Проведенный лингвостилистический анализ более 500 словоупотреблений показал, что нарушения речевых и языковых норм репрезентируются преимущественно на фонографическом и морфо-синтаксическом уровнях текста.

**На фонографическом уровне** анализируемого художественного текста в речи главного персонажа можно наблюдать многочисленные языковые примеры, в которых отражены аутентичные особенности его произношения, обусловленные как разговорным стилем речи, так и спецификой языковой личности самого героя.

Импликация (тенденция к компрессии лингвистических средств) как одна из основных характеристик разговорной речи частотно представлена в тексте различными видами усеченных форм и фонетической редукции. Случаи афрезы, под которой понимается опускание начальной безударной гласной, встречаются при передаче произношения в речи персонажа различных глаголов: *splainin* (= *explaining*) *things*; *they tried splainin* (= *explaining*) *it to me*; *folks sposed* (= *are supposed*) *to be kind to the afflicted*; *where you sposed* (= *are supposed*) *to block people*; предлогов: *bout* (= *about*), *cause* (= *because*); наречий: *sept'n* (= *except when*). Выпадение срединной безударной гласной (синкопа) представлено частотной разговорной формой наречия *probly* (= *probably*). Графическое усечение в конце слова используется для передачи ненормативного произношения дифтонга, который редуцируется до нейтрального звука: *all the funny fellers* (= *fellows*); *lookin out the winder* (= *window*); *in the winder* (= *window*).

Спонтанностью и быстрым темпом разговорной речи, небрежностью произношения в неформальных ситуациях могут быть обусловлены, на наш взгляд, многочисленные примеры опущения / выпадения звука (звуков) в конце слов. Наиболее частотны случаи неполной передачи в письменной форме сочетания *-ing*, например, в конце длительных форм глаголов, некоторых существительных, прилагательных, местоимений: *time passin (= passing) backwards; smoke trailin (= trailing) behind me; workin (= working) in his yard; I'm wonderin (= wondering); not that it hurt my feelins (= feelings); a pretty interestin (= interesting) life; it's vulgar an disgustin (= disgusting); has got somethin (= something) in mind.*

Сочетание сонорного звука (преимущественно [n]) и звонкого взрывного согласного [d] также подвергается фонетической редукции, например, в союзе *and*: *an (= and) this man; Of mice an (= and) men; an (= and) he was a great man*; в некоторых глаголах, наречиях, именах существительных и прилагательных: *but he understan (= understand) completely; he tole (= told) bout; an lo an behole (= lo and behold); I turn behin (= behind) me; sleep on the groun (= ground) like a animal; a big ole (= old) oak tree.* Возвратное местоимение 3-го лица единственного числа мужского рода *himself*, содержащее два сонорных звука, также претерпевает фонетико-графические трансформации: *whatever he calls hissef (= himself); it was ole Dan hissef (= himself).*

Редуцируются и некоторые другие сочетания согласных звуков (последний из которых относится к смычным взрывным), например, в наречиях: *what happen nex (= next); walk nex (= next) to her; aroun (= around)*; в глагольных формах прошедшего времени: *I tole (= told) him; she tole (= told) me; she kep (= kept) me inside*; а также при написании частицы *just*: *I jus (= just) shook my head; they jus (= just) couldn't believe it.* Тенденцией к импликации можно объяснить случаи оглушения звонкого (смычного взрывного) согласного в конце числительных: *two hundrit (= hundred) dollars; weighed two hundrit (= hundred) forty-two pounds; hundrits (= hundreds) of people*; а также глагольных форм прошедшего времени: *He got kilt (= killed).*

Помимо редуцированных форм, реализующих передачу на письме особенностей произношения лексических единиц в разговорной речи, в тексте романа используется и другой способ графической выразительности, сущность которого заключается в том, что нормативное написание различных лексических единиц (существительных, прилагательных, местоимений, наречий, глаголов) подвергается намеренной графической трансформации и заменяется созвучными им (омонимичными или паронимичными) графонами: *and the bidness (= business) is getting so big; a bunch of money in bidness (= business); srimp (= shrimp) boat; it was wierd (= weird); everbody (= everybody) cheered; ever*

(= every) *Saturday*; *after a wile* (= while); *tho* (= though); *the sun is shinin thru* (= through) *the trees*; *shore* (= sure) *is*; *it definately* (= definitely) *improved our popularity*; *I figgered out* (= figured out); *but I wadn't* (= wasn't). Интересен, на наш взгляд, пример графона, в котором отражается такая особенность спонтанной речи, как непреднамеренная перестановка звуков в слове. Так, глагол *ask* (спрашивать) приобретает в тексте художественного произведения такие формы, как: *he axed* (= asked) *my name*; *I axed* (= asked) *why again*; *begun axeing* (= asking) *me questions*; *an axe* (= and ask).

Несомненно, подобные графические искажения нормативного написания лексических единиц могут вызывать у читателя-реципиента текста особые трудности как при декодировании стилистических особенностей текста, так и при извлечении содержательно-фактической и содержательно-концептуальной информации.

Лингвостилистический анализ **морфо-синтаксического уровня** художественного текста позволил выявить наличие тенденции к избыточности языковых средств (экспликацию), которая достаточно частотно представлена таким типичным для разговорного стиля речи явлением, как двойное отрицание. В избыточных конструкциях с двойным отрицанием, которые призваны транслировать реципиенту эмоциональное состояние героя, отрицательная частица *not* используется в сочетании с другими отрицательными элементами, такими как отрицательная частица *no*, отрицательное местоимение *nothing*, отрицательное наречие *never*, например: *an not no idiot*; *so's he wouldn't do nothin weird*; *an that day I didn't go to no class or nothin*; *they couldn't never imagine*; *the phone don't never stop ringin*.

Другим примером экспликации в разговорной речи являются такие случаи словоупотребления, в которых личное местоимение 3-го лица множественного числа в объектном падеже *them* (им) не используется в традиционной для него функции объектного падежа, но в результате транспозиции переходит в другой лексико-грамматический разряд – в другой класс местоимений – и начинает выполнять функцию указательного местоимения *these* (эти). В результате возникает плеонастическое разговорное сочетание местоимения в объектном падеже с именем существительным, уточняющим, эксплицитно называющим тот самый объект, на который и указывает личное местоимение: *a whole bunch of them apes down here*; *of one of them Mongolian idiots*; *in them ole movies*; *it is jus one of them things*.

Стоит отметить, что явление грамматической транспозиции является, в целом, важнейшим экспрессивным средством на морфо-синтаксическом уровне текста. Под грамматической транспозицией (или грамматической метафорой) подразумевается употребление слов разных частей речи в необычных лексико-грамматических и грамматических значениях и с

необычной референтной отнесенностью [1, с. 191]. Выделяются различные типы грамматических транспозиций: а) транспозиция в виде перехода слова из одного лексико-грамматического разряда в другой; б) транспозиция в виде перехода слова из одной части речи в другую; в) транспозиция в рамках одной грамматической категории (например, категории лица, числа (единственного / множественного), времени, определенности / неопределенности, степени сравнения), иными словами, вариативность использования категориальных форм [2, с. 46].

В анализируемом тексте расхождение между традиционно обозначающим и ситуативно обозначающим на уровне морфологии наиболее ярко и вариативно представлено случаями грамматической транспозиции такой части речи, как местоимение. Переход из разряда в разряд можно наблюдать в использовании в речи персонажа личного местоимения 3-го лица множественного числа *they* (они) вместо созвучной ему грамматически верной формы притяжательного местоимения *their* (их): *with they (= their) eyes; with they (= their) fists; noddin they (= their) heads; they (= their) football stuff*. Стилистический потенциал местоимения проявляется и на уровне словообразования, примером чего может послужить возвратное местоимение 3-го лица множественного числа *by theyselves (= by themselves)*.

Самые многочисленные случаи грамматической транспозиции в анализируемом тексте связаны с ненормативным употреблением глагольных форм. Среди наиболее типичных, традиционно выделяемых характеристик разговорного стиля речи в тексте романа встречаются различные нарушения правил согласования подлежащего и сказуемого (в формах настоящего и прошедшего времени), например: *he reach (= reaches) in his pocket; she say (= says); he say (= says) to me; he operate (= operates) a gun store; they says (= say); we is (= are) havin a nice time; things is (= are) very primitive in the jungle; they is (= are) glad; a lot of people say they is (= are) married to idiots; they was (= were) chasing me; they was (= were) yellin; her eyes was (= were) beamin; her lips is (= are) trembling*. Сюда же могут быть отнесены и случаи неправильного согласования местоимения и вспомогательного глагола во второй части разделительного вопроса, например: *You want to make me happy, doesn't you?*

Транспозиции глагольных форм преимущественно затрагивают категорию времени, что можно проиллюстрировать случаями «неправильного» образования различных видо-временных глагольных форм: *All the doctors be (= were) starin at me; We've knowed each other ever since first grade; Is (= have) you lost your mind?*

Особый исследовательский интерес представляют ненормативные глагольные формы прошедшего времени, актуализирующие разнообразие видов грамматических транспозиций в рамках категории

времени глагола. Так, вместо нормативной синтетической формы неправильного глагола прошедшего времени широко применяется аналитическая, образованная при помощи окончания *-ed*: *I knowed* (= *I knew*). Функцию передачи значения прошедшего времени может выполнять форма причастия прошедшего времени Past Participle (неправильного глагола): *when they seen* (= *saw*) *him*; *I begun* (= *I began*) *to play football*; *Some pretty unusual things begun* (= *began*) *to happen*; *That was about two weeks after school begun* (= *began*) *again*. Маркер перфекта в полной или усеченной форме также может использоваться вместо нормативной глагольной формы Past Simple: *We has got us a plan* (= *we had a plan*); *wile we has been* (= *were*) *up in space*; *I been* (= *I was*) *a idiot*; *I never known* (= *knew*) *him*; *I done live* (= *lived*) *a pretty interestin life*; *I done bought* (= *bought*) *a bycicle*. Также достаточно частотны случаи использования неопределенной формы глагола со значением прошедшего времени: *then he give* (= *gave*) *me a hug*.

Особую трудность для реципиента художественного текста в процессе декодирования графической выразительности на морфо-синтаксическом уровне, на наш взгляд, могут вызвать такие сложные многокомпонентные грамматические конструкции, как перфектные формы инфинитива в сочетании с модальными глаголами: *musta been* (= *must have been*); *what I shoullda done* (= *should have done*); *the place was so quiet you coulda heard* (= *could have heard*) *a pin drop*; *I guess I should of tole* (= *should have told*) *you*; *I ought to of been ready* (= *ought to have been ready*); *how things might of been* (= *might have been*). Вместе с тем, успешное декодирование подобных синтаксических построений в полной мере может послужить как раскрытию авторского замысла, так и более глубокому пониманию специфики языковой личности персонажа.

В заключение отметим, что в тексте художественного произведения в письменной форме могут быть зафиксированы специфичные особенности устной формы речи. Проведенный анализ (на примере романа У. Грума) показал, что для передачи характеристик разговорного стиля речи в художественном тексте широко применяются стилистические средства *графической выразительности*, репрезентирующие аутентичное (индивидуальное) произношение посредством намеренного искажения нормативного написания лексических единиц, а также различные типы *грамматических транспозиций* различных частей речи и грамматических категорий, раскрывающие индивидуальные особенности употребления словоформ и синтаксического построения высказывания в разговорной речи персонажа.

### Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Скробнев Ю.М. Основы стилистики английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. М.: Астрель, 2000. 224 с. (на англ. яз.)
3. Groom Winston. Forrest Gump. London: Black Swan, 2005. 239 p.



УДК 82.7

**ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА  
ФОРМИРОВАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА  
В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ**

**А.А. Цимбалюк**

*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону*

**Л.С. Абросимова**

*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону*

В данной работе на основе краткого обзора основных направлений в исследовании языкового юмора, его функций, роли языковой игры в создании комического эффекта, определения анекдота исследуются характерные особенности современного английского анекдота, его трансформация, новые формы и виды, обусловленные широкой распространенностью в интернет-пространстве, а также описываются типичные лингвистические средства и приемы выражения категории комического на различных уровнях языка.

**Ключевые слова:** английский юмор, английский анекдот, комический эффект, языковые средства выражения категории комического, интернет-анекдот.

**THE MAIN LINGUISTIC MEANS OF CREATING A COMIC EFFECT  
IN MODERN ENGLISH ANECDOTES**

**Anastasiia A. Tsimbaliuk**

*Southern Federal University, Rostov-on-Don*

**Larisa S. Abrosimova**

*Southern Federal University, Rostov-on-Don*

This paper, based on a brief review of main directions in the study of language of humor, its functions, role of language play in creating a comic effect, definition of the anecdote and identification of the national and cultural specificity of the anecdote in British society, explores the characteristic features of the modern English anecdote, its transformation, new forms and types due to the prevalence in the Internet and describes typical linguistic tools and techniques of its expression at different levels of the language.

**Keywords:** English humor, English anecdote, comic effect, language means of expression comic category, internet-anecdote.

*A comic says funny things;  
a comedian says things funny.  
Ed Wynn*

Только человек, будучи личностью, может возвыситься над собой как живым существом и сделать предметом своего познания всё, включая самого себя. Превосходя мир и себя, человек способен на иронию и юмор, и смех становится имманентной составляющей его природы [10, с. 60].

Непросто дать исчерпывающее определение смеха, поскольку его природа многогранна и предполагает различные способы ее осмысления. Уже около 2500 лет этот феномен находится в центре внимания

философской науки. Вопрос о природе смеха обсуждался еще во времена античности Аристотелем, Сократом, Цицероном. В Средние века смех не являлся объектом серьезного научного исследования, но оставался при этом достоянием народной культуры. В эпоху Возрождения и в Новое время возвращается внимание философов к явлению смеха, которые в основном придерживаются античных воззрений (Б. Кастильоне, Л. Жубер, Т. Гоббс). Позже, на протяжении XVIII–XIX веков, главными представителями теорий юмора выступили И. Кант, А. Шопенгауэр, Г. Спенсер, Г.В.Ф. Гегель, Н.Г. Чернышевский и др. С приходом XX века идеи о смехе получают дальнейшее развитие в работах З. Фрейда, М.М. Бахтина, У. Эко, В.Я. Проппа, М. Истмена.

Большая заслуга в изучении феномена смеха и его функций принадлежит современным отечественным исследователям А.Я. Зись, Д.С. Лихачеву, М.С. Кагану, М.Т. Рюминой, Е.А. Земской, А.В. Карасику, А.Д. Шмелеву и др. Во второй половине XX века создается международное научное сообщество “The International Society for Humor Studies”, выпускаются научные журналы, посвященные исследованию смеха, и все это играет большую роль в аккумулировании знаний по проблематике категории комического. Большой вклад в изучение лингвистического и логического аспектов юмора внесли труды В. Раскина, автора теории семантических сценариев, С. Аттардо, создателя формальной теории смеха и др. Когнитивный подход к изучению природы юмора, заложенный этими учеными, вскрывает механизм возникновения комического эффекта, основанного на функционировании двух модусов: модуса непосредственного восприятия услышанного, который сопоставляется реципиентом с объективной действительностью, и модуса фиктивности, вступающего в противоречие с первоначальным восприятием информации. При этом включение второго режима зависит от личностных особенностей реципиента, его социального опыта, наличия в его сознании соответствующих когнитивных структур юмора [12, 15]. Представители когнитивной лингвистики проявили в своих исследованиях особый интерес к использованию метафор, метонимии, концептуального смещения и грамматических конструкций в выражении юмора в языке [13, с. 10].

Лингвистическое исследование юмора приводит к выводу о том, что в его основу заложена языковая игра. Главный тезис учения о языковых играх, впервые разработанного Л. Витгенштейном, заключается в том, что определенный контекст или конкретная языковая игра, которую принимает играющий в нее человек, каждый раз задают значение слова [3]. С.В. Ильясова и Л.П. Амири выделяют два ведущих подхода к толкованию понятия «языковая игра» в отечественной лингвистике:

1) языковая игра ведет к нарушению нормы (фонетической, грамматической, семантической и т.п.);

2) языковая игра отклоняется от определенных правил, но остается в рамках нормы [5].

Акцентируя внимание на творческом характере языковой игры, исследователи считают, что комический эффект как результат языковой игры является лишь частным случаем ее проявления. В действительности мы имеем дело с игровой функцией языка в том случае, когда носитель языка одновременно участвует в двух видах деятельности, включая языковую и метаязыковую, и он демонстрирует, с одной стороны, особое владение языком, а с другой – осознание этого языка. А деструкция языковой нормы, ведущая к появлению субстандартной речи, часто выступает в речи современного человека как карнавальный элемент, а его речь как «языковое поле карнавала» [4, с. 133–135].

Наиболее очевидной функцией юмора, пишет С.Е. Davies, является создание солидарности между участниками: юмористические обмены строятся совместно, причем участники подхватывают юмор, созданный другим оратором, развивают его, повторяют, комментируют или просто сигнализируют о своей оценке, тем самым усиливая эффект юмора [14].

Анализ современных лингвистических исследований раскрывает многообразные способы реализации языковой игры в разножанровых и разноязычных дискурсах. Одной из наиболее популярных и «народных» юмористических жанровых форм является *анекдот* (от греч. *anekdotos* – ‘неизданный’), определяемый в Большом энциклопедическом словаре как: 1) жанр городского фольклора, юмористическая притча, злободневный комический рассказ-миниатюра с неожиданной развязкой; 2) короткий рассказ об историческом лице или происшествии [2, с. 96]. Специфика анекдота раскрывается в его одновременной фольклорной и литературной принадлежности, что обуславливает наличие двух форм анекдота: устной и письменной.

Изучая жанр анекдота, Е.А. Хрущева выделяет его следующие характерные черты:

- 1) функционирование как в макротексте, так и самостоятельно;
- 2) наличие сюжетной линии;
- 3) одновременное присутствие актуального и виртуального текстов;
- 4) реализация комического эффекта с помощью каламбура и комического приёма;
- 5) аккумуляция национальных черт [9].

Безусловно, природа юмора имеет национально-культурные особенности, являясь одним из элементов национальной картины мира, формируя национально-обусловленную комическую картину мира. По мнению А.В. Карасика, чтобы правильно понять юмор, необходимо знать лингвокультурную специфику коммуникации внутри того или иного социума [6, с. 4].

Англичане наделены прекрасным чувством юмора, о чем свидетельствует их художественная литература. Юмор щедро представлен в произведениях Ч. Диккенса, О. Уальда, Л. Стерна, Дж.К. Джерома, П. Вудхауса, Л. Кэрролла, С. Фрая, Б. Шоу, Т.Л. Пикока и др. Исследуя национально-культурные особенности английского юмора, Е.А. Хрущева выделяет его сдержанность, прямолинейность, невозмутимо-серьезную манеру повествования, распространенность игры слов, акцент на мелких деталях [9]. Одна из важнейших особенностей английского юмора – это умение посмеяться над собой, т.е. самоирония. Объектом иронии может быть все что угодно, даже английская королева. Свои национальные особенности — чопорность, невозмутимость, медлительность, традиционный five o'clock и др. — высмеиваются самими англичанами едва ли не больше, чем иностранцами [7].

С этим мнением созвучно высказывание А.В. Карасика, утверждающего, что в английских анекдотах и шутках в карикатурной форме представлены ведущие ценности английской культуры (рационализм, сдержанность эмоций, индивидуальная независимость, признание активности человека по отношению к своей судьбе, десакрализация смерти), а особой формой выражения английского юмора является мягкая полуулыбка [6].

В ходе исследования юмора в Великобритании И.И. Явиц приходит к выводу о том, что, по мнению современных британцев, самые смешные темы – это семья, быт, язык, телевидение, внешность. Вместе с тем анализ выступлений британских комиков показывает, что больше всего британцы смеются над темами о внешности, национальности, сексе [11, с. 215].

В интернет-пространстве, преобразующем современную коммуникацию, меняется и языковой анекдот. Если ранее его преобладающей формой была устная, и он имел однонаправленный характер в коммуникации, то в настоящее время он получает широкое распространение в письменной форме с использованием различных электронных устройств и его характер становится все более интерактивным. По мнению Е.М. Александровой, языковой анекдот можно рассматривать как креолизованный текст, существующий в различных вариациях: анекдот-сообщение, анекдот-карикатура, анекдот-комикс, анекдот-«интернет-открытка» и др. Анекдот всегда готов адаптироваться к новым условиям существования и распространения [1].

Анекдот как комический дискурс является ярким социокультурным явлением. За счет богатой палитры разнообразных изобразительно-выразительных средств языка он снимает в процессе коммуникации напряжение, несет важный воспитательный потенциал, высмеивает пороки людей, охватывая самые разные темы [8].

Проблеме использования изобразительно-выразительных средств языка для выражения категории комического в английском языке

посвящены работы Е.В. Мартыновой, Г.Р. Еремеевой, Т.А. Воробец, Е.В. Гердт, Е.В. Лобковой, М.В. Влавацкой, И.В. Цикушевой, Э.В. Шабуниной и др. Исследования в этой области позволили выявить целую палитру лингвистических средств экспликации юмора на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, семантическом.

Поскольку современный английский анекдот приобретает в качестве основной форму «интернет-бытования», обратимся вначале к выявлению ряда его характерных особенностей (с использованием интернет-ресурсов [16, 17, 18]). Прежде всего, меняется структура традиционного английского анекдота, состоящего из вопросно-ответного диалогического единства или небольшого рассказа, например:

1. *A mother asks her son, "Bob, do you think I'm a bad mom?"*

*Son, "My name is Paul."*

2. *My son Luke loves that we chose Star Wars characters as an inspiration when naming our kids. His sister Chewbacca and his brother Boba Fett are less amused.*

В англоязычной интернет-коммуникации анекдоты становятся короче и часто дополняются изображениями или коротким видео. Соединяя в себе текст и изображение, современный анекдот, таким образом, приобретает лингвовизуальный характер. Набирает популярность разновидность короткого юмора в одну строку — 'one-liner', выступающий синонимом к слову «anecdote»:

1. *I asked God for a bike, but I know God does not work that way. So I stole a bike and asked for forgiveness.*

2. *The early bird might get the worm, but the second mouse gets the cheese.*

Усиливается градус злободневности анекдота из-за быстрого распространения новостей в сети Интернет; любое событие в мире моментально получает отклик в шуточной форме (часто в форме черного юмора), становясь объектом обсуждения многих пользователей Интернета:

1. *The Corona Virus won't last long because it was made in China.*

2. *A: What's the difference between God and Donald Trump?  
B: God doesn't think he's Donald Trump.*

Лингвистический анализ современного английского анекдота в сети Интернет позволяет выявить множество различных способов реализации в нем понятийной категории комического средствами языка. Так, в примере:

*God must love stupid people. He made SO many.*

с этой целью используется графический прием, состоящий в написании всего слова заглавными буквами. Как правило, в однострочном анекдоте 'one-liner' каждое слово участвует в создании комического эффекта, а использование дополнительного языкового приема еще более усиливает его.

Велико значение повтора в создании комического эффекта в современном английском анекдоте, иллюстрируемого в следующем примере:

*Behind every successful man is his woman. Behind the fall of a successful man is usually another woman.*

В анекдоте:

*Dentist: "This will hurt a little."*

*Patient: "OK."*

*Dentist: "I've been having an affair with your wife for a while now."*

Здесь комический эффект возникает благодаря использованию парадокса, поскольку последняя реплика резко расходится с логикой типичного разговора между врачом и пациентом. Стилистический прием парадокса присутствует и в следующем примере:

*Evening news is where they begin with 'Good evening', and then proceed to tell you why it is not,* в котором пожелание «Добрый вечер!» вовсе не означает, что он будет добрым, поскольку самые популярные новости в СМИ часто носят негативно окрашенный характер.

Одним из наиболее распространенных выразительных средств юмора в анекдоте выступает контраст. Так, в следующем примере сопоставляются два крайних понятия – искусственный интеллект и человеческая глупость:

*Artificial intelligence is no match for natural stupidity.*

Большую популярность в анекдоте получила ирония, которая часто используется в качестве фигуры речи, поскольку для ее распознавания адресатом требуется широкий экстралингвистический фон:

*Women will never be equal to men until they can walk down the street with a bald head and a beer gut, and still think they are sexy.*

В качестве эффективного средства выражения в языковом анекдоте категории комического выступают индивидуально-авторские неологизмы (окказионализмы), возникающие в результате словотворчества с целью языковой игры:

*My mother never saw the irony in calling me a son-of-a-bitch.*

В следующем англоязычном анекдоте концепт комического вербализуется путем одновременного использования иронии и сравнения (люди сравниваются с популярной пружинкой слинки круглой формы):

*Some people are like Slinkies ... not really good for anything, but you can not help smiling when you see one tumble down the stairs.*

По нашему мнению, нередко используемое в анекдоте сочетание нескольких стилистических приемов на различных уровнях языка приводит к еще большему усилению его комического начала, как, например, в следующем примере, в котором переплетаются повтор, параллелизм, окказионализм, самоирония:

*A bus station is where a bus stops. A train station is where a train stops. On my desk, I have a work station...*

Исследуя современный английский анекдот с точки зрения используемых в нем лингвистических способов выражения комического эффекта, мы приходим к выводу о том, что они во многом обусловлены фактором «интернет-бытия» современного юмора, включая его преимущественно письменную форму в электронной коммуникации, быстрый охват большой аудитории, интерактивный характер, дополняемость визуальной составляющей, тенденцию к сокращению длины анекдота и др. Продуктивная трансляция комического эффекта в анекдоте достигается путем использования разнообразных лингвистических средств и приемов на разных уровнях языка, а ее усиление происходит за счет комбинации нескольких средств и приемов. Употребление в популярных в пространстве электронной коммуникации коротких однострочных анекдотов ‘on-liner’ такой комбинации для создания языковой игры приводит к значительному комическому эффекту.

### Список литературы

1. Александрова Е.М. Креолизованный мем как новая форма бытования языковых анекдотов // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyu-mem-kak-novaya-forma-bytovaniya-yazykovyh-anekdotov> (дата обращения: 12.03.2020).
2. Большой энциклопедический словарь. Серия «Современная энциклопедия». М.: Lingua, АСТ, Астрель, 2003. 1248 с.
3. Витгенштейн Л. Философские исследования. М.: АСТ, 2018. 352 с.
4. Волкогонова А.В., Красса С.И. Каламбур – языковая игра – карнавализация // Гуманитарные и юридические исследования. 2014. № 3. С. 133–135.
5. Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. 3-е изд. М.: Флинта, 2013.
6. Карасик А. В. Лингвокультурные характеристики английского юмора: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Волгоград, 2001. 193 с.
7. Симакова А.В., Шмырева Д.Е., Еремеева Н.И. Национальные черты английского юмора // Academy, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-cherty-angliyskogo-yumora> (дата обращения: 11.03.2020).
8. Фефелова Г.Г. Языковые средства выражения комического в юмористическом тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2016. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-komiceskogo-v-yumoristicheskom-diskurse> (дата обращения: 12.03.2020).

9. Хрущева Е.А. Национально-культурная основа анекдота (сопоставительный анализ английского, французского и русского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Москва, 2009. 29 с.

10. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии: Переводы. М., 1988. С. 31–95.

11. Явиц И.И. Над чем смеются британцы // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2016. № 20 (759). С. 204–217.

12. Attardo S. Linguistic Theories of Humor. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994. 426 p.

13. Brône G., Feyaerts K., & Veale T. Introduction: Cognitive linguistic approaches to humor // HUMOR: International Journal of Humor Research, 2006. № 19(3). Pp. 203–228.

14. Davies C.E. Sociolinguistic approaches to humor. In S. Attardo (Ed.), The Routledge handbook of language and humor. New York: Routledge, 2017. Pp. 472–488.

15. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel, 1985. 285 p.

### Список иллюстративных источников

1. Short anecdotes in English. URL: <https://alltop10.org/en/376-korotkih-anekdotov-na-angliyskom-yazyike/> (дата обращения: 10.03.2020).

2. Short and Funny Jokes. Hilarious One Liners. URL: <https://short-funny.com> (дата обращения: 10.03.2020).

3. 18. Modern Anecdotes / Reader's Digest Worldwide. URL: <https://www.rd.com/jokes/funny-stories/> (дата обращения: 10.03.2020).



## **ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ**

УДК 82.03; 82:81'255.2

### **«ПРИКЛЮЧЕНИЯ АЛАНИКА ЛИСА» Ж. РЬЮ КАК ВОЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД «РЕЙНЕКЕ-ЛИСА» И.В. ГЁТЕ НА БРЕТОНСКИЙ ЯЗЫК**

**Д.А. Киселев**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

**И.С. Парина**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

Целью данного исследования является сравнительный анализ фрагментов поэмы «Рейнеке-Лис» И.В. Гёте и произведения на бретонском языке «Приключения Аланика Лиса» Ж. Рью. В ходе работы сопоставлены лексические особенности текстов на немецком и бретонском языке, особое внимание уделено говорящим именам. По результатам анализа был сделан вывод, что произведение Гёте подверглось значительной адаптации к культурным реалиям переводящего языка.

**Ключевые слова:** бретонский язык, «Рейнеке-Лис», немецкий язык, художественный перевод, сравнительный анализ, говорящие имена

#### **“Adventures of Alanig the Fox” by J. Riou as a Liberal Translation of “Reineke-Fox” by J.W. Goethe into Breton**

**Denis A. Kiselev**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

**Irina S. Parina**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The purpose of this study is to perform a comparative analysis of an extract from the poem „Reineke-Fuchs” by J.W. Goethe and an extract from the book „Troïou-kamm Alanig al Louarn” written by J. Riou in Breton. Within the study, some lexical features of the German and Breton texts were considered, particularly the speaking names of the characters. From the results of the analysis it was concluded that the text by Goethe was substantially adopted to the cultural realia of the target language.

**Key words:** Breton, Reineke-Fuchs, German, literary translation, comparative analysis, speaking names.

Работа посвящена сравнительному анализу фрагментов поэмы „Reineke-Fuchs” («Рейнеке-Лис») И.В. Гёте [18] и произведения на бретонском языке „Troïou-kamm Alanig al Louarn” («Приключения Аланика Лиса») Ж. Рью [23].

Исследуемые произведения восходят к общему источнику — «Роману о Лисе», одному из крупнейших памятников средневековой западноевропейской литературы, который начал создаваться ещё во второй

половине XII века различными авторами [8]. Он состоит из 27 независимых друг от друга произведений, так называемых «ветвей», и возник изначально как пародия, сатира на рыцарские романы, их комическое отражение, в котором, конечно, есть место приключениям и подвигам, рыцарским и любовным. Некоторые исследователи считают, что появление такого рода сатирической литературы позволило выразить себя народному духу, в то время как героический эпос и куртуазный роман отражали мировоззрение высших слоев средневекового общества: дворянства и духовенства [6]. Основной конфликт произведения — противостояние Волка Изенгрин/Изегрима и Лиса, который в разных версиях «Романа...» носит имя «Ренар», «Рейнгард» или «Рейнард».

«Роман о Лисе» имел огромный успех, был переведен на многие языки и получил различные интерпретации. В 1180 году одна из французских версий романа переведена Генрихом Лицемером на немецкий язык, а в XIII веке появляется фламандский вариант средневекового романа („Van den vos Reynaerde”), к которому восходят все позднейшие немецкие редакции «Романа о Лисе», в том числе „Reineke de Vos” (1498) Германа Боте [6]. В 1793 году произведением Германа Боте воспользовался И.В. Гёте для написания сатирической поэмы «Рейнеке-Лис» [18]. Благодаря переработке Гёте, в XVIII веке снова вспыхнул интерес читателей к «Роману о Лисе» [6]. С тех пор сюжет не забыт и используется в литературе и искусстве многих европейских стран. С XIV века, с окончательным формированием основного корпуса романа, в различных интерпретациях произведения [5, 14, 18, 23] сюжет не испытывает кардинальных изменений. Могут различаться лишь некоторые эпизоды, детали и упоминаемые культурные реалии.

Интерпретация на бретонском языке, „Troïou-kamm Alanig al Louarn” Ж. Рью [23] малоизвестна в России, и при подготовке работы не было найдено посвященных ей публикаций ни на русском, ни английском языке.

Бретонский язык относится к бриттской группе кельтской ветви индоевропейских языков [7]. Бретонцы — кельтский народ, вытесненный во второй половине V века с Британских островов набегами англосаксов на континент — на территорию современной Франции, где было основано Бретонское королевство (впоследствии герцогство), сохранявшее независимость вплоть до XVI века. В Средние века существовала богатая бретонская литература, традиция которой пресеклась лишь к XVII веку. Постепенно французский язык стал вытеснять бретонский и уже к XVIII веку стал доминировать среди городского населения. В XIX веке в Бретани было введено повсеместное образование исключительно на французском языке, хотя в это же время поднялась волна интереса к изучению бретонского языка и фольклора. Официально положение бретонского улучшилось лишь в 1951 году с принятием закона, который допускал преподавание бретонского языка и культуры, но не более 1-3 часов в

неделю в государственных образовательных учреждениях и по инициативе учителя. С тех пор появился ряд школ и колледжей, в которых обучение проводилось на бретонском языке или на двух языках — бретонском и французском. Тем не менее, в связи с языковой политикой V Республики, статус бретонского языка до сих пор остается противоречивым [3, 10].

На наш взгляд, интересно рассмотреть, чем отличается переработка средневекового эпоса на «малом» языке от переработки на одном из самых распространенных языков мира. Можно предположить, что автор произведения на бретонском языке поставил перед собой парадоксальную цель — создать перевод известнейшего средневекового эпоса для сохранения культуры переводящего языка. Одна из задач настоящей работы состоит, таким образом, в том, чтобы определить какими средствами он добивается поставленной цели. О том, что произведение Ж. Рью является именно переводом поэмы И.В. Гёте, свидетельствует ремарка: *kalz eus danvez an oberenn-mañ a zo tennet diouz „Reineke Fuchs” Goethe* («что многие из историй в этой книге основаны на «Рейнеке-Лисе» Гёте») [23, с. 6].

Для анализа были взяты фрагменты из Четвертой Песни «Рейнеке-Лиса» И.В. Гёте (электронного издания 2000 года на немецком языке [18]) и Четвертой главы книги «Приключения Аланика Лиса» Ж. Рью на бретонском языке 1936 года издания [23, с. 52–55]. Для сопоставления был выбран эпизод диалога Лиса с Королем перед судом и самого суда. Особенность данного фрагмента состоит в том, что он содержит прямую речь и большое количество имен собственных.

Рассмотрим основные различия между выбранными фрагментами. В обоих произведениях Лис в своей защите обращается ко Льву, Королю, используя личное местоимение второго лица множественного числа — *s'houi*, «вы», у Рью и *Ihr*, «вы», у Гёте. У Ж. Рью использование подобной формы обращения обусловлено нормами бретонского языка, а у И.В. Гёте обращение к Королю на *Ihr*, а не на *Sie*, которого требует современная норма немецкого языка, соответствует придворному этикету XVIII века и традициям более ранних времен. Местоимение *Ihr* использовалось примерно до 1760-х годов как вежливое обращение при переписке и прямой речи, но после 1760-х стало считаться старомодным, и к концу XVIII века постепенно было вытеснено формой *Sie* [21]. Интересно, что Рейнеке использует в отношении короля, *der König*, не традиционное обращение к лицу королевского достоинства *Eure Hoheit*, «Ваше Высочество», а обращение *Eure fürstliche Gnade*, «Ваша княжеская Милость», то есть обращается к нему как к обладателю всего лишь княжеского титула. В тексте Гёте встречаются также обращения *Edler König* («благородный король») и *gnädiger Herr* («милостивый государь»), оборот *von Ehren und Würde der Erste* («первый в чести и достоинстве») и метонимия *Eure fürstliche Krone* («Ваша княжеская Корона»). А Аланик,

обращаясь ко Льву, называет его «король», *ar roue*, и характеризует эпитетами: *roue galloudek* («король могущественный»), *mestr warnoun* («господин надо мной»), *va barner* («мой судья»), *roue meur* («король великий»), *roue madelezus* («король добрый»). Вероятно, это различие связано с экстралингвистическими (историческими) причинами. Священная Римская империя Германской нации существовала как конгломерат полунезависимых государств, правители которых имели самые разные титулы (князей-фюрстов, ландграфов, графов, герцогов, великих герцогов, фюрстов-епископов и -архиепископов и королей [9]). Поэтому в контексте Гёте (и с точки зрения имперской юрисдикции) королевский титул равнозначен титулу имперского князя. Бретань же была единым государством под властью одного короля бретонского, позднее герцога, и перешла под власть единой королевской Франции путём династического брака. Кроме того, бретонская знать при дворе герцога испытывала влияние французской аристократии, французского придворного этикета и французского церемониала, а в самой Франции фигура монарха имела почти сакральный статус [2]. Это объясняет, почему Аланик обращается к королю иначе, нежели Рейнеке.

Приветствие Короля Рейнеке-Лисом содержит восхваление „*Edel seid Ihr und groß, von Ehren und Würden der Erste*” (букв. «Благородны вы и велики, в чести и достоинстве первые»). Аланик, герой Ж. Рью, изъясняется более пространно и высокопарно: „*<...> met eur barner just oc'h, ha biskoaz n'hoc'h eus douget eur varnedigez faos. Ar Justis, al Lealded hag an holl Vertiziou a zo oc'h ober o demeurañs en ho kalon*“ (букв. «*<...>* но Вы — судья справедливый и не склоненный к подложным приговорам. Справедливость, Верность и все Добродетели живут в Вашем сердце»). Возможно, это различие связано с богатой кельтской традицией повествования и поэтической традицией [11]. Так, кельтские корни имеют легенды о Короле Артуре и цикл рыцарских романов Артурианы, также именуемых «бретонским циклом», предание о «Тристане и Изольде» и менее известные широкой публике «Двенадцать Лэ» бретонской поэтессы Марии Французской [11].

В своей речи Лис «разоблачает» придворных недругов, опорочивших его имя. Принципиальных различий между произведениями И.В. фон Гёте и Ж. Рью в этом отрывке нет, за исключением двух значимых деталей. Во-первых, Аланик, как настоящий католик-бретонец, призывает в свидетели Бога, чего не делает Рейнеке, вышедший из-под пера Гёте. Вообще, святые, Бог и Дьявол играют значительную роль и часто появляются в преданиях бретонцев, а сами герои часто обращаются к Богу, Деве Марии и святым (о чем свидетельствуют бретонские легенды [4]), так что эту особенность текста Ж. Рью можно рассматривать как культурную адаптацию. Во-вторых, Аланик говорит: „*Dre ma oan o chom du-se pell, e-kichen Menez Sant-Mikael <...>*” («Так как я жил далеко от Вас, у Мон-Сен-Мишель

<...>»), в то время как в произведении Гёте топонимы отсутствуют. Мон-Сен-Мишель — старинная крепость-монастырь на скалистом острове в Ла-Манше на границе Бретани и Нормандии, севернее Ренна, столицы Бретани, и западнее местечка Сен-Мало, одна из самых значимых и узнаваемых французских достопримечательностей, признанная в 1874 историческим памятником, а с 1979 включенная в список Всемирного наследия ЮНЕСКО [16]. Можно предположить, что введение такого топонима в бретонском тексте должно приблизить события книги к читателю, показать ему, что действие происходит в определенной местности, в Бретани, совсем рядом; в то время как в произведении Гёте разделено «людское» и «звериное», действие происходит в «альтернативном» царстве зверей.

Внимания также заслуживают имена животных, упоминающихся в избранном фрагменте произведений на немецком и бретонском. Они представлены далее в таблице.

Животное	Имя в « <i>Reineke-Fuchs</i> » И.В. Гёте	Имя в « <i>Troiou-kamm Alanig al Louarn</i> » Ж. Рью
Лис	<i>Reineke</i>	<i>Alanig</i>
Волк	<i>Isengrim</i>	<i>Job</i>
Медведь	<i>Braun</i>	<i>Lom</i>
Баран	<i>Bellyn</i>	<i>Tourter</i>
Кот	<i>Hinze</i>	<i>Lip-e-Bao</i>
Осёл	<i>Boldewyn</i>	<i>Skouarneg</i>
Заяц	<i>Lampe</i>	<i>Lammig</i>
Пёсик	<i>Wackerlos</i>	<i>Chiboudig</i>
Дог	<i>Ryn</i>	<i>Diskrogner</i>
Коза	<i>Metke</i>	<i>Lamm-da-Laez</i>
Козёл	<i>Hermen</i>	<i>Barodeg</i>
Белка	<i>Нет имени</i>	<i>Dipadapa</i>
Ласка (Куница)	<i>Нет имени</i>	<i>Frimist</i>
Горностай	<i>Нет имени</i>	<i>Gwennig</i>
Олень	<i>Нет имени</i>	<i>Korneg</i>
Лань (Косуля)	<i>Нет имени</i>	<i>Lagadflour</i>
Кролик	<i>Нет имени</i>	<i>Lostigloan</i>
Бык	<i>Нет имени</i>	<i>Izidor</i>
Конь	<i>Нет имени</i>	<i>Bichar</i>
Кабан	<i>Нет имени</i>	<i>Urkun</i>
Аист	<i>Bartolt</i>	<i>Astennougouzoug</i>
Сойка	<i>Markart</i>	<i>Raka</i>
Бобр	<i>Bokert</i>	<i>Yann</i>
Утка	<i>Tybbke</i>	<i>Stroaleg</i>

Гусь	<i>Alheid</i>	<i>Marjan</i>
Ворон	<i>*не участвует в этом фрагменте, но присутствует в книге</i>	<i>Duard</i>
Сорока	<i>*не участвует в этом фрагменте, но присутствует в книге</i>	<i>Begaraok</i>
Петух	<i>Henning</i>	<i>Kokoriko</i>

Можно видеть, что в переводе на бретонский язык все германские имена героев-животных заменены именами бретонскими, исконно кельтского (*Lamm-da-Laez, Astennougouzoug*) или библейского (*Yann, Izidor*) происхождения. Это может быть связано со стремлением Ж. Рью адаптировать произведение И.В. Гёте к реалиям бретонского языка, фольклору, традициям.

Помимо животных, в анализируемом фрагменте есть еще один персонаж – человек. Это фермер, на пасеку к которому лис заманивает медведя. У Гёте он носит имя *Rüsteviel*, а у Рью — *Rustevel*. *Rüsteviel* — это, вероятнее всего, говорящее имя, образованное от слов *viel*, «много», и *rüstig*, «бодрый, крепкий». *Rustevel*, судя по доступным нам словарям бретонского языка [13, 15], не имеет прозрачной внутренней формы. Вероятно, имя фермера переведено на бретонский язык методом транслитерации. Для сравнения, в «Истории хитрого плута Лиса Рейнарда» У. Какстона [6] крестьянина зовут Лантферт (ориг. *Lantfert*), а в «Романе о Лисе» в переводе А.Г. Наймана со старофранцузского [14] фигурирует лесник Ланфруа. Таким образом, можно предположить, что французские и восходящие к ним редакции «Романа...» не повлияли на перевод имени крестьянина в „Troïou-kamm Alanig al Louarn“, и оно является своеобразным маркером того, что Ж. Рью создавал свое произведение именно как перевод текста И.В. Гёте.

Если у Гёте не всем персонажам даны имена, то в «Приключениях Лиса Аланика» у каждого животного есть своё имя, что, на наш взгляд, может быть связано с экстралингвистическими причинами. В «Рейнеке-Лисе» Гёте представлена модель королевского двора со всеми символами власти и строгой иерархией. Рядовой придворный, не оказывающий влияния на сюжет, не являющийся значимым, влиятельным «зверем», не обязан иметь собственное имя. В «Приключениях Лиса Аланика» модель двора упрощена, но не менее правдива. Могли повлиять и различия в исторических реалиях Бретани и Германии. Если прототипом двора льва Нобля в «Рейнеке-Лисе» мог выступать пышный двор Германского короля и Императора Священной Римской империи Германской нации, то в «Приключениях Лиса Аланика», вероятно, прототипом является намного более скромный двор герцогов Бретонских — так же, как в бретонских

легендах, например, в предании «Йон ар Го», «Девушка-Рыцарь» [11, с. 106–149].

Обратимся к внутренней форме «говорящих» имен основных персонажей.

Рейнеке по своей грамматической форме — деминутив от имени Рейнхард/Райнхард. Первый элемент, по-видимому, восходит к германскому корню *regin/rain* — «дождь». Второй элемент восходит к германскому корню *hart/hard* — «жёсткий, закалённый, выносливый». Само имя в целом может означать «Закалённый непогодой» [14]. Существует и другое объяснение этимологии имени Лиса — «Сильный советом», то есть «умник, пройдоха» [22]. Бретонское имя Аланик по своей грамматической форме — деминутив от имени Алан. Имя «Алан» также обладает сложной этимологией. С одной стороны, в разговорной речи слово *alan* является одним из обозначений лисицы. С другой стороны, это имя может восходить к кельтскому корню *ail/al* — «скала» [19]. То есть создается образ либо хитреца, либо кого-то сильного, непоколебимого, подобного скале, обтесанной дождем и ветром. Таким образом, можно говорить о попытке сохранения семантики исходного имени при переводе.

Имя Бэллин может быть подражанием звукам, издаваемым бараном, блянию. Выделить как-либо корень, этимон, достаточно проблематично. Бретонское имя Туртэр может происходить от слова *tourzh* «баран, овен» [13, 15] посредством изменения конечного согласного звука и добавления мужского окончания *-er*.

С именами Петуха наблюдается зеркальная ситуация: бретонское Кокорико, бесспорно, является звукоподражанием (удивительно похожим на русское звукоподражание ку-ка-ре-ку), а немецкое Хэннинг восходит к слову *Henne*, «курица» (или к слову *Hahn*, «петух») [17].

Некоторые имена персонажей в произведении Гёте и в книге на бретонском языке различаются по своей внутренней форме — в частности, имена Медведя и Кота. Немецкое *Braun* имеет очевидное значение — «бурый, коричневый» [17]. Бретонское Лом может быть вариацией имени Вильгельм (в бретонском варианте Гвильхерм), «решительный, волевой защитник», или происходить от слова *lomm*, «стакан, рюмка» [13, 15], то есть иметь иронический, даже саркастический смысл: «Пьяница». Выходит, семантического сходства в данном случае нет.

Имя Кота в произведении Гёте — Хинце. Согласно словарю «Duden» [17], Хинц или Хинце — крайне распространённое средневерхненемецкое имя, краткая форма имени Хайнрих. В современном немецком языке оно сохранилось, например, в составе идиомы *Hinz und Kunz*, «всякий встречный-поперечный» [17]. Можно предположить, что это имя выбрано для указания на посредственность, заурядность персонажа. Бретонское Лип-э-Бо может быть основано на игре слов. Первая часть имени, Лип,

может быть отглагольным существительным от слова *lipat*, «лизать» [13, 15]. Всё имя тогда означает дословно «Подлиза», «Льстец», и является «говорящим».

Полностью различаются с точки зрения внутренней формы имена Волка. Немецкое Изенгрим значит «Железная Глотка», «Железная Пасть», что выступает аллегорией как прожорливости, алчности, так и принадлежности персонажа к рыцарскому сословию (букв. «Железное Забрало») [12]. Бретонское Йоп — это, вероятнее всего, вариация библейского имени Иов. Возможно, выбор этого имени несёт в себе сатирический подтекст: подобно тому как в библейской легенде Иов [1] страдает, испытываемый Сатаной на крепость веры, так и Волк страдает от хитрости и коварства Лиса. В таком случае имя отражает судьбу персонажа.

При сопоставлении лексического состава текста Гёте и бретонской версии видно, что переводчик воссоздает некоторые семантические особенности оригинала иными средствами.

Например, *das Hündchen* переведено на бретонский как *ar c'hi bihan*. Слово *das Hündchen*, «пёсик» образовано путём присоединения к исходному слову *der Hund*, «пёс» [17], уменьшительно-ласкательного суффикса *-chen*. В переводе к существительному *ki*, *ar c'hi*, «пёс», прибавляется прилагательное *bihan*, «маленький». Бретонское прилагательное *bihan* может использоваться не только как определение, но также и для аналитического образования деминутива [20]. Таким образом, *ar c'hi bihan* также значит «пёсик». Данный пример интересен тем, что смысл исходного слова, образованного по синтетической модели словообразования, был полностью воспроизведён в переводе при помощи аналитической модели. Слово же *die Dogge*, «дог» [17], было переведено как *ar c'hi-dog*, то есть сложным словом, композитом, дословно означающим «пёс-дог», то есть «пёс породы дог». В доступных нам словарях бретонского [13, 15] слово *ar c'hi-dog* и слово *dog* отсутствует. По-видимому, речь идет об авторском неологизме. Для сохранения исходного смысла было образовано новое слово путем сложения бретонского корня *ki* и немецкого корня *dog*.

Итак, мы можем прийти к выводу, что «*Troiou-kamm Alanig al Louarn*» Ж. Рью [23] — вольный перевод «*Reineke-Fuchs*» И.В. Гёте [18]. Хотя оригинальный сюжет сохранен, значительные изменения коснулись деталей текста: наблюдаются различия во внутренней форме «говорящих» имен; различается манера речи главных героев — в частности, используются разнообразные формы обращения и средства для усиления экспрессивности — эпитеты, устойчивые обороты, метафоры; появился бретонский топоним. Пожалуй, можно говорить о значительной адаптации к культурным реалиям переводящего языка.



## Список литературы

1. Библия. М.: Российское Библейское Общество, 2006. 1151 с.
2. Блок М. Короли-чудотворцы: Очерк представлений о сверхъестественном характере королевской власти, распространенных преимущественно во Франции и в Англии / Пер. с фр. В. А. Мильчиной. Предисл. Ж. Ле Гоффа. Науч. ред. и послесл. А. Я. Гуревича. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 712 с.
3. Бухонкина А.С. Функциональный статус бретонского языка в контексте бретонской языковой ситуации // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2013. № 2(18). С. 81–86.
4. Волшебная книжечка. Кельтское наследие. Бретонские легенды / Пер. с бретонск., коммент. и сост. А. Р. Мурздовой. М.: Форум, 2011. 272 с.
5. История хитрого плута, Лиса Рейнарда / Перевод с английского Л. Шведовой; вступительная статья Н. Горелова. СПб.: Азбука-классика, 2004. 192 с.
6. Казакова Е.В. Своеобразие антропоморфизма в средневековом «Романе о Лисе» и поэме Гёте «Рейнеке-Лис» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 1 (2). С. 122–126.
7. Калыгин В. П. Языки мира: Германские языки. Кельтские языки. М.: Academia, 2000. 477 с.
8. Краткая литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/default.asp> (дата обращения: 25.03.2020).
9. Лексин И.В. Территориальное устройство Германского королевства и Священной Римской империи // Российский юридический журнал. 2009. № 1(64 ). С. 37-51.
10. Михеева Н.Ф., Илларионова О.А. Настоящее и будущее бретонского языка во Франции // Вестник РУДН, серия Лингвистика – 2011. № 4. С. 11–13.
11. Мурадова А. Р. Кельты анфас и в профиль. М.: Ломоносовъ, 2010. 257 с.
12. Энциклопедический словарь Эфрона и Брокгауза [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/> (дата обращения: 25.03.2020).
13. Онлайн-словарь «Glosbe» [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.glosbe.com/br/ru> (дата обращения: 25.03.2020).
14. Роман о Лисе. Пер. со старофранцузского А. Г. Наймана. Предисл. А. Д. Михайлова. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука». М., 1987. 160 с.

15. Словарь бретонского раздела сайта «Wikipedia» [Электронный ресурс]. URL: <https://br.wiktionary.org/wiki/Wikeriadur:Degemer> (дата обращения: 25.03.2020).
16. Destination Mont Saint-Michel Normandie [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ot-montsaintmichel.com/index.htm?lang=en> (дата обращения: 25.03.2020).
17. Duden Bedeutungswörterbuch [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 25.03.2020).
18. Goethe J.W. von. Reineke-Fuchs [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gutenberg.org/ebooks/2228> (дата обращения: 25.03.2020).
19. Hanks P., Hardcastle K., Hodges F. A Dictionary of First Names, Oxford Paperback Reference (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2006. 480 p.
20. Hemon R. Breton Grammar, Second English-language Edition. Eire: Everttype, Cnoc na Sceiche, Leac an Anfa, Cathair na Mart, Co. Mhaigh Eo, 2007. 51 p.
21. Klöffler M. Kurzes Brevier über die Höflichkeit und Redewendungen für die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ingenieurgeograph.de> (дата обращения: 25.03.2020).
22. Kohlheim R., Kohlheim V. Duden Familiennamen: Herkunft und Bedeutung von 20.000 Nachnamen. 2. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus Verlag, 2005. 912 S.
23. Riou J. Troiou-kamm Alanig al Louarn, Levrenn I ha' Leverenn II. Brest: Gwalarn ha Kannadig Gwalarn, 1936. 192 p.

УДК 81'23

**СЛЫШИМ ЛИ МЫ ДРУГ ДРУГА?****О.В. Петрова***Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с неспособностью студентов извлекать смысл из текстового сообщения, удерживать его в памяти вне непосредственной ситуации общения или чтения и соответствующим образом на него реагировать. Автор показывает влияние этой неспособности на коммуникативные процессы и обосновывает необходимость целенаправленно заниматься развитием у студентов навыков восприятия и порождения речи, в том числе на родном языке.

**Ключевые слова:** восприятие смысла, значение, понимание текста, коммуникация.

**Do We Hear Each Other?****Olga V. Petrova***Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article discusses problems resulting from students' inability to perceive the sense of a text, retain it in memory for some time and react to it adequately. The author shows how it affects communication and speaks about the necessity to develop skills of speech perception and speech production not only in a foreign language but also in the students' mother tongue.

**Key words:** sense perception, meaning, understanding a text, communication.

Вынужденный переход вузов на дистанционное обучение во многом изменил алгоритмы работы со студентами. В частности, значительно возросла доля письменных заданий, так что преподаватели увидели многое из того, что в обычное время оставалось в студенческих тетрадях. Проверая на занятиях по письменному переводу выполненные дома задания, преподаватели свято верили в то, что результаты обсуждения прозвучавших вариантов так или иначе фиксировались в тетрадях (или файлах), и выполненные дома переводы редактировались. Причем как теми, кто свои варианты озвучил, так и всеми остальными присутствующими на занятии студентами. Теперь же, когда преподаватели получили возможность видеть все работы каждого студента, выяснилось, что, во-первых, общий уровень переводов значительно ниже того, каким он представлялся в ходе коллективных обсуждений работ, а во-вторых, что студенты зачастую не могут (не пытаются? не хотят?) вносить исправления в свои переводы в соответствии с тем, что им предлагает преподаватель. Ни комментарии конкретных неудачных вариантов в самих работах, ни подробный общий, сводный анализ всех ошибок при переводе конкретного текста (а зачастую студентам одновременно предлагается и то, и другое) никак не влияют на перевод не только других текстов, но

даже и следующего фрагмента того же текста: студенты продолжают делать те же самые ошибки, которые были отмечены и прокомментированы в предыдущем фрагменте.

Чисто психологические аспекты этой ситуации, а также те выводы, которые должны быть из нее сделаны в плане методики преподавания тех или иных дисциплин (и в первую очередь письменного перевода), заслуживают отдельного обсуждения. Здесь же речь пойдет о тех проблемах с речемыслительной деятельностью у большого количества студентов, которые в этой ситуации выявились. Причем выявились не только при проверке самих переводов, но и в процессе письменного общения со студентами по поводу организации дистанционной работы.

В предыдущих номерах журнала публиковалась целая серия статей, построенных на анализе студенческих конкурсных переводов (теперь все эти статьи собраны в [2]). Автор систематизировал и классифицировал ошибки, пытался определить их причины, связывая эти ошибки преимущественно с плохим знанием русского и английского языков и с недостаточной обученностью студентов технологии перевода. Особо выделялась неспособность воспринимать текст как протяженную целостную единицу. Да, все это действительно так. Да, студенты действительно русский язык знают плохо. Да, они действительно плохо владеют английским языком. И всем переводческим приемам предпочитают калькирование. А вот с пониманием текста ситуация оказывается значительно серьезнее, чем просто неспособность людей с клиповым мышлением комплексно воспринимать такое сложное структурно-семантическое целое, каким является текст.

Посмотрим на конкретных примерах, как строится общение преподавателя и студентов по поводу переводимого ими текста.

Найдя в переводах на английский язык текста о прогнозировании геомагнитных возмущений такие слова, как *prognosis* и *prediction*, преподаватель объясняет неуместность этих слов в данном контексте, пишет и про неблагоприятный прогноз течения болезней, и про предсказания гадалки, и даже посылает скриншоты соответствующих словарных статей. И, не надеясь на то, что студенты сами проведут грамотный словарный поиск того, как же это нужно сказать по-английски, прямо пишет, что в данном случае, как и в случае с прогнозом погоды, нужен глагол *to forecast*. Студенты все это читают, переводят следующую часть того же текста, и в 15 работах из 30 «составлять прогноз» переводится как *predict*. А еще в одной — как *determine*. Общение происходит письменно, поэтому нельзя предположить, что больше половины студентов (16 из 30) просто чего-то не услышали.

Анализируя ошибки в переводе текста с английского языка на русский, преподаватель привлекает внимание студентов к тому, что при переводе предложения про то, как герой решил «to help the child of a workingman shot dead in an unemployment demonstration», слово «ребенок» может читателем подсознательно быть воспринятым как «мальчик» — просто в силу мужского рода существительного. И показывает, что дальше в тексте этот «ребенок» упомянут еще дважды: один раз как «discouraged and lovely waif whom he aspired to help» (явная отсылка к тому же «ребенку» и определение lovely, обычно сочетающееся с «girl») и второй — как «the little lady». Поэтому преподаватель предлагает в первом предложении заменить «ребенок» на «девочка». Заменяли. Переводим текст дальше. Доходим до уже заранее обсуждавшегося «discouraged and lovely waif whom he aspired to help». Появляются варианты: «озадаченный и прелестный беспризорный ребенок», «милый, раздосадованный бездомный человек», «милый и обескураженный бездомный человек», «удрученный и милый бездомный». Мы же письменно (!) договорились, что это та же самая *девочка!* И что в конце это снова та самая беспризорница, которой герой помогает. Но там она превращается в «юную леди» и даже в «даму сердца».

Может показаться, что автор опять говорит о своей излюбленной проблеме: о неспособности студентов воспринимать текст как целое, видеть в нем внутритекстовые связи. Но нет! Речь в данном случае о другом. Никто и не ждал, что студенты самостоятельно увидят связь между тремя способами названия одного и того же персонажа. Преподаватель, дождавшись перевода гендерно нейтрального слова child его стандартным словарным соответствием «ребенок», специально привлек внимание студентов к возможной проблеме. И в ходе объяснения того, почему нужно выбрать другой вариант перевода, не только показал, но и проанализировал эту связь. И что? В переводах не нашли отражения ни сама эта связь, ни то обстоятельство, что было прямо объяснено, кто такая эта «discouraged and lovely waif».

Что это? Трудно себе представить, чтобы студенты сознательно использовали в переводе то, про что им два дня назад сказали (точнее — подробно написали), что это — неправильный вариант. Зачем бы они это делали? Можно предположить, что они за два дня массово успели забыть об объяснениях преподавателя. И не воспользовались тем, что эти объяснения имеются у них в письменном виде. И об этом забыли? Есть, конечно, весьма ненаучно формулируемое объяснение — «не берут в голову». Т.е. не вникают ни в то, что делают сами, ни в то, что им говорят другие. Высказывая студентам свое возмущение, преподаватели обычно так и говорят. Но в этом конкретном случае возникло одно

дополнительное обстоятельство, которое заставляет посмотреть на ситуацию по-другому.

Внезапно введенное дистанционное обучение потребовало определения и разъяснения того, в какой форме в ближайшее время будут проводиться занятия. Студентам была выдана следующая инструкция: «Строго по расписанию, в первые 15 минут пары необходимо выложить на (такую-то) страницу MOODLE выполненный перевод». С платформой MOODLE студенты давно и хорошо знакомы. Расписание на время дистанционного обучения остается прежним. Оно у всех есть в электронном виде. Время начала занятий всем хорошо известно. Инструкции выдаются накануне занятия. Тут же приходит сообщение от студентов: «Мы не можем выложить перевод. У нас нет доступа к этому заданию». Но ведь написано же было, что это нужно делать в первые 15 минут пары! Так что накануне у них действительно может не быть доступа! Хорошо. Можно представить себе, что студенты не поняли смысла этого ограничения. Преподаватель объясняет: MOODLE автоматически регистрирует время поступления работы и проставляет его в журнале и в уведомлениях. Для того чтобы считаться присутствующими на занятии, вы должны присылать свои работы в самом начале занятия. Это будет фиксироваться как ваше присутствие на занятии. Казалось бы, все понятно. На следующий день первые работы выкладываются за час до занятия, а последние – через полтора часа после него. Преподаватель снова пишет: для того чтобы считаться присутствующими на занятии, вы должны выложить свои работы в начале занятия. Не раньше и не позже. Это не моя прихоть, это требование вызвано тем, что... и т.д. Первые работы к завтрашнему занятию приходят через час после этого (уже третьего!) объяснения. И речь ведь идет не о тех, кто не выполнил задания в срок, забыл, опоздал или еще как-то проявил недисциплинированность. Выкладывают ведь **заранее!** Значит, и задание выполнили, и предъявить его преподавателю хотят. Так в чем же дело?

В ходе тех же занятий обнаруживается еще одна проблема. Студенты присылают работы, называя файлы как угодно, только не своей фамилией. Преподаватель пишет: «Ребята! Когда я получаю файл, который называется «Перевод», а в самой работе нет фамилии автора, я не могу понять, чья это работа. Файл нужно называть своей фамилией и в самой работе в верхнем правом углу это фамилию тоже писать» (требование, кстати, стандартное и не новое). Продолжают приходиться анонимные работы в файлах, названных номерами переведенных абзацев текста, какими-то загадочными сокращениями. И в большинстве случаев в самих работах никакой фамилии нет. Преподаватель снова пишет: «Файлы нужно называть своей фамилией. И в работе обязательно писать фамилию в

правом верхнем углу. Это обязательное требование к оформлению работы». Результат тот же. Приходится написать, что анонимные работы проверяться не будут. На этот раз приходит реакция: «Хорошо. Поняли». А на следующей неделе опять идут «переводы» и «абззи4». Ведь выполняют задание! Стараются, как могут! Выкладывают заранее — из лучших побуждений. Так почему же опять «переводы» и «абзацы»? Все поняли, но удержать эту информацию в памяти дольше непосредственной ситуации общения не могут.

Собственно, так бывает даже в пределах одного обычного, контактного занятия. В самом начале кто-то задает вопрос. Преподаватель на него отвечает, обстоятельно, пространно, обращаясь к самим студентам, к их же опыту, глядя в глаза каждому. Вроде бы, все всё поняли. И вдруг в конце занятия кто-то задает тот же самый вопрос. Причем формулирует его так, словно меньше полутора часов назад никакого разговора на это тему не было. Такой крайний случай — явление не поголовное. Но время от времени встречается практически в каждой группе.

Совершенно очевидно, что к неспособности воспринимать большой целостный текст это никакого отношения не имеет. А ситуация, когда студенты сами подставляют себя под удар, не выполняя предъявляемых элементарных требований по оформлению и отправке работ, заставляет отказаться от мысли, что от слов преподавателя просто отмахиваются как от чего-то неважного. Тогда в чем же дело?

И вот здесь приходится признать страшную вещь. Подтверждаются уже высказывавшееся автором предположение, что поколение сегодняшних студентов (а студенты — это далеко не все поколение и, к тому же, не худшие его представители) воспринимает любое высказывание даже не на уровне общего смысла, а на уровне темы. Это высказывание «про то-то». Студенты уже сплошь и рядом не могут сказать, на какой вопрос отвечает то или иное предложение. Классический пример актуального членения предложения «Мальчик вошел в комнату» и «В комнату вошел мальчик» не работает, так как, по мнению многих студентов, эти предложения полностью равнозначны. И в одном, и в другом есть мальчик, есть комната и они, так сказать, совмещаются в пространстве. Все. И инструкции относительно того, *что и когда* нужно сделать с выполненными заданиями по переводу, с самого начала в понимании студентов сводятся к тому, что задания нужно выкладывать в MOODLE. Правда, для большинства все-таки это еще как-то связано с расписанием. Но и это не для всех. А повторные разъяснения уже и тем более воспринимаются на уровне «это про то, что нужно выкладывать в MOODLE». А поскольку человек это уже понял и как-то, когда-то работы выкладывает, он не вникает в смысл написанного. Он же уже «про это»

знает. И файлы нужно как-то называть. Так он же их как-то и называет. Иначе ведь их и отправить нельзя. А что именно сказано в сообщении, уже просто не воспринимается.

Читая то, что пишут наши СМИ, слушая то, что говорят наши политики и журналисты, мы постоянно видим, что слова как таковые перестают восприниматься как имеющие определенный смысл. И вот уже наши медики «находятся на *переднем фланге* борьбы с коронавирусом», и никто этого не замечает. Понятно же, что медики где-то там, где опасно. Какая разница, как это назвать? В значение слова «фланг» ни говорящий, ни слушающие не вдумываются.

Не только отдельное слово перестает восприниматься как носитель определенного значения, но и сам текст перестает быть носителем смысла — как для пишущих, так и для читающих. Например, сразу в нескольких студенческих работах, где предлагалось представить предпереводческий анализ текста, который студентам предстояло переводить, обнаружили такие мало различающиеся пассажи:

- Дэвид Cushman Койл (1887-1969) был американский инженер-конструктор, экономист и писатель. Койл был инженер-конструктор из Капитолия штата Вашингтон и видный экономический мыслитель во время Нового курса.

- Дэвид Кушман Койл, американский инженер-конструктор, экономист и писатель. Койл был инженер-конструктор из Капитолия штата Вашингтон (дом правительства штата Вашингтон). Также Койл был видным экономическим мыслителем во время Нового курса.

- Дэвид Кушман Койл был американским инженером-строителем, экономистом и писателем. Койл был структурным инженером Капитолия штата Вашингтон и видным экономическим мыслителем во время Нового курса.

- Койл работал инженером-конструктором в Капитолии штата Вашингтон.

Сходство этих высказываний, а также написанная латиницей часть полного имени Койла в одной из работ не оставили сомнений в источнике этого текста. Конечно же, Википедия. Разница лишь в том, что некоторые студенты воспроизвели текст дословно, кто-то исправил ошибки в управлении, а кто-то убрал непонятные «лишние» слова. Обращение к Википедии показало, что это компьютерный перевод совершенно нормальной англоязычной статьи, в которой сказано: «David Cushman Coyle (1887–1969) was an American structural engineer, economist, and writer. Coyle was the structural engineer of the Washington State Capitol and a prominent economic thinker during the New Deal». Русская же версия этой страницы действительно предлагает совершенно бессмысленный текст:



«Дэвид Cushman Койл (1887-1969) был американский инженер-конструктор, экономист и писатель. Койл был инженер-конструктор из Капитолия штата Вашингтон и видный экономический мыслитель во время Нового курса».

Студентов не смутило ни то, что в русской версии в первых двух предложениях повторяется одна и та же информация о профессии Койла, ни то, что человек, якобы, работал инженером в Капитолии (про который даже один из них сообщил, что это дом правительства, а отнюдь не строительная компания), не удивило перемещение Капитолия в штат Вашингтон. Впрочем, последнего они могли и не заметить, так как не все знают, что такое Капитолий, где он находится и как территориально соотносятся столица США и штат Вашингтон. Но если они искали информацию о том, кто такой Дэвид Койл (кстати, непонятно, зачем: к анализу текста это не имело никакого отношения; но искали почему-то все), то они должны были обратить внимание на то, что еще написано на той же странице. В частности, на то, что инженер-строитель, экономист, автор — это «оккупация» Койла, что про личную жизнь сказано: «Койл была жена, Дорис, два сына и дочь. Он проживал в Вашингтоне, округ Колумбия и остров Клифф, Портленд, штат Мэн, и в проводила лето Кейп Порроизе, Мэн». Не заметили? Или просто не посмотрели дальше тех двух предложений, где сказано, кто он такой, и которые они зачем-то решили скопировать? Или даже не подумали о том, что это явно компьютерный перевод очень низкого качества, а значит, полагаться на такой текст нельзя?

Можно было бы утешить себя мыслью, что так поступают только слабые студенты. Но ведь в том или ином виде информация об инженере из Капитолия штата Вашингтон присутствовала **во всех работах!** Т.е. никто не подумал, какую информацию и зачем они ищут, не обратил внимания на бессмысленность текста, который нашли и копируют (или пересказывают), на несоответствие его элементарным правилам русской грамматики.

В другой группе студенты вместо того, чтобы самим перевести заданный текст, воспользовались программой-переводчиком, которая русское предложение «День сменяется ночью, зима – весной и т.д.» перевела следующим образом: «Day changes at night, winter changes in spring, etc.». Именно в таком виде это и появилось в сданной преподавателю работе. Вряд ли студенты четвертого курса сами не понимают, что «ночью» и «весной» в этом контексте — это не «когда», а «чем». И вряд ли они сами могли бы так перевести. Но компьютерная программа перевела, текст скопировали и вклеили. И дело не в том, что не прочли. Скорее всего, прочли (точнее, сделали то, что они этим глаголом

называют). Но читали все по тому же принципу: тут про день и ночь, по зиме и весну. Все. «Ключевые слова» не месте. А смысл?

Все это очень тревожно само по себе. Но становится еще более тревожным, когда речь идет о студентах-переводчиках.

Говоря о психолингвистике восприятия речи, А.А. Леонтьев пишет: «Понимание текста предполагает сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата, удовлетворяющего цели чтения» – и определяет понимание текста как «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [1, с. 140–141]. Иными словами, для того чтобы текст был понят, читающий должен воспринимать не просто слова в каком-то их значении, но еще и соотносить их между собой, выявлять их взаимодействие в данном высказывании. Причем процесс этот должен быть динамическим: определение пропорционального веса слов может (и должно) по мере чтения меняться, а критерием правильности понимания служит достижение цели чтения. Фактически это означает учет принципа релевантности, столь важного для переводчика на всех этапах его работы. С деятельностью переводчика в полной мере соотносится и формулируемое А.А. Леонтьевым положение о понимании как процессе перевыражения смысла: «понятно то, что может быть иначе выражено» [1, с. 142]. Однако в данном случае это утверждение, по-видимому, следует переформулировать: *иначе может быть выражено только то, что понятно.*

А если слова воспринимаются лишь на уровне их тематической отнесенности, если чтение происходит без его соотнесения с той или иной целью и, таким образом, не происходит никакого определения пропорционального веса слов и тем более – изменения пропорций по мере чтения (т.е. восприятие текста по мере его чтения не корректируется), то нельзя говорить и о понимании текста как таковом. А то, что не понято, не может быть перевыражено ни на том же языке, ни на другом, т.е. переведено.

Все сказанное может показаться преувеличением. Однако экспериментальное использование на занятиях готовящегося к печати пособия по чтению и пониманию текста свидетельствует о том, что дело обстоит именно так. В пособии студентам предлагаются короткие тексты-эссе на русском языке и целый ряд заданий на выявление смысла, нахождение способов перевыражения той или иной мысли, на поиск контекстуально уместных синонимических замен и т.д. Так вот, больше всего трудностей вызывают задания такого типа:

1. Сформулируйте смысл первого абзаца, выразив его
  - а) сложноподчиненным предложением с одним придаточным;

б) одним простым предложением.

2. Выразите смысл второго абзаца с помощью одного сложносочиненного предложения с союзом «но».

3. Для выражения смысла третьего абзаца достаточно одного сложноподчиненного предложения с придаточным определительным, являющегося частью предложения из текста. Назовите этот фрагмент предложения.

4. Выразите своими словами смысл четвертого абзаца.

Причем эксперимент показал: если на занятии, пусть и с трудом и не с первого раза, студенты с помощью преподавателя такое задание один раз выполнили, а через несколько дней его дать повторно, теперь уже на дом, то снова возникают проблемы. И уровень владения иностранным языком здесь ни при чем, так как все это делается на родном языке. И текст уже совместно проанализирован (т.е. один раз он уже, как бы, был понят).

О чем это говорит? О том, что проблемы с языковым мышлением у студентов нарастают. И если раньше мы не замечали, что часто в одни и те же слова мы и студенты вкладываем разный смысл и по-разному их понимаем, то теперь выясняется, что мы не замечаем значительно большего: у нас с представителями нынешнего поколения студентов фактически происходит псевдокоммуникация. Не только из-за разного понимания слов, но еще и потому, что клиповость, фрагментарность мышления теперь дополняется десемантизацией речи как таковой. Любые речевые единицы (от слова до текста) воспринимаются не как имеющие определенное значение и выражающие какой-то смысл, а всего лишь как имеющие некую тематическую отнесенность. Помноженное на отсутствие способности концентрироваться на чем-либо относительно длительное время и запоминать полученную информацию, это приводит к серьезным сбоям в коммуникации.

Таким образом, необходимо признать, что у многих студентов происходит нарушение всех основных механизмов речемыслительной деятельности. Это необходимо понимать. Но нельзя ограничиваться констатацией такого положения дел. Без полноценной речемыслительной деятельности нет и не может быть полноценной коммуникации. А поскольку коммуникация – это одна из основ существования общества, то будущее нашего общества во многом зависит от того, насколько эффективными окажутся наши усилия по восстановлению (а иногда и созданию) этих механизмов. Необходимо специально, целенаправленно заниматься развитием навыков восприятия и порождения речи, в том числе на родном языке. Причем не только у будущих переводчиков.

**Список литературы**

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
2. Петрова О.В. Подготовка переводчиков. Размышления преподавателя перевода. М.: «Р. Валент», 2018. 264 с.

*ДК 81'25*

## **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ ПРИЧИН ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК**

**В.В. Сдобников**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье обсуждается возможность анализа процесса перевода, в частности, причин переводческих ошибок с точки зрения психолингвистики, а именно в терминах теории речевой деятельности. Положения теории речевой деятельности, включающие алгоритмы речепорождения, вполне применимы к изучению речемыслительных процессов, происходящих в сознании переводчика. Однако речевая деятельность переводчика, направленная одновременно на восприятие чужой речи и создание собственного речевого произведения, отличается более комплексным характером и предполагает осуществление многоуровневого ориентирования в проблемной ситуации, то есть в ситуации создания оригинала, в предметной ситуации, представленной в оригинале, и в ситуации создания перевода. Специфичным для деятельности переводчика является формирование внутренней программы речевого действия, которая является результатом «значенческого» понимания и смыслового понимания (по А.А. Леонтьеву) текста оригинала, превращения чужой мысли в мысль собственную. Анализ допущенных студентами переводческих ошибок свидетельствует о том, что их причиной являются сбои на этапах ориентирования в предметной ситуации, представленной в оригинале, а также в ситуациях создания оригинала и осуществления перевода.

**Ключевые слова:** психолингвистика, переводческая ошибка, теория речевой деятельности, ориентирование в проблемной ситуации, программа речевого действия, «значенческое» понимание, смысловое понимание, исходный текст, текст перевода

### **Causes of Translation Errors: Psycholinguistic Approach**

**Vadim V. Sdobnikov**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article discusses the possibility of analyzing the translation process, particularly, causes of translation errors in terms of psycholinguistics, specifically, in terms of speech activity theory. The provisions of the speech activity theory, which include speech production algorithms, are quite applicable to the study of verbal and cognitive processes occurring in the translator's mind. However, translator's speech activity, aimed at the perception of someone else's speech and the creation of his/her own verbal product, is more complex and involves a multi-level orientation in a problematic situation, that is, in the situation of creating the source text, in the substantive situation presented in the ST, and in the situation of producing a target text. Specific to the translation activity is the formation of an internal program of speech action, which is the result of "sign" understanding and semantic understanding (according to A.A. Leontiev) of the ST, the transformation of someone else's thought into the translator's thought. Analysis of translation errors made by students shows that they are caused by failures occurring at the stages of orientation in the substantive situation presented in the ST, as well as in situations of creating the ST and the TT.

**Key words:** psycholinguistics, translation error, speech activity theory, orientation in the substantive situation, speech action program, "sign" understanding, semantic understanding, source text, target text.

Один из вопросов, волнующих преподавателей перевода, — это вопрос о причинах ошибок, совершаемых студентами в процессе перевода. Сами по себе ошибки в студенческих переводах могут быть столь неожиданными, что, казалось бы, их причины никакому логическому объяснению не поддаются. Отсюда и терзания преподавателей: «Может, мы что-то делаем не так?» Особенно очевидной эта проблема стала в условиях обучения будущих переводчиков в онлайн-режиме, введенном в вузах в связи с распространением коронавируса. Преподаватели получили возможность не только вести занятия дистанционно, что отличается от обычной практики преподавания в аудитории только отсутствием непосредственного контакта с обучаемыми, но и видеть *все* результаты труда *всех* студентов, представленные в виде выполненных ими письменных переводов. Оказалось, что дистанционное обучение имеет определенное преимущество перед обучением в аудитории. Обсуждая переводческие проблемы непосредственно в аудитории, мы, преподаватели, наивно полагаем, что студенты усвоили суть этих проблем, характер переводческих трудностей, осознали, почему был избран тот или иной способ решения проблемы, то есть цель общения со студентами достигнута. Якобы. Работа со студентами дистанционно кардинально меняет наше представление о том, что происходит в сознании студентов в рамках учебного процесса. Как минимум, она свидетельствует о том, что в их сознании далеко не всегда происходит то, на что мы надеемся. От чем свидетельствуют многочисленные ошибки в переводах, часто совершаемые повторно даже после подробных обсуждений переводческих проблем и сопутствующих объяснений преподавателя.

Переводоведы и преподаватели перевода уделяли значительное внимание проблеме выявления причин ошибок в студенческих переводах. Исследователи создают разные классификации ошибок, в том числе обнаруживаемых в учебных переводах [8, с. 197212]. Но больший интерес представляют классификации причин ошибок. Так, Н.К. Гарбовский указывает причины ошибок на этапе понимания/восприятия исходного текста (ИТ) и на этапе создания переводного текста (ПТ), выделяя ошибки понимания и ошибки на этапе перевыражения системы смыслов [2, с. 514–536]. А.Б. Шевнин также связывает появление ошибок в переводе с особенностями восприятия студентами оригинала и с особенностями порождения ими текста перевода, подразделяя ошибки на две группы – ошибки импрессивного типа и ошибки экспрессивного типа соответственно [12]. Из чего следует, что причины возможных сбоев следует искать именно в пределах двух традиционно выделяемых этапов процесса перевода.

К сожалению, в работах переводоведов причины переводческих ошибок формулируются слишком обобщенно. Например, Н.К. Гарбовский пишет, что «на этапе перевыражения ошибки обусловлены прежде всего недостаточно мастерским владением языком перевода, неспособностью

найти в языке перевода формы, эквивалентные соответствующим формам оригинала» [2, с. 527]. Нам представляется, что это несколько упрощенный взгляд на проблему: самой по себе констатации «недостаточно мастерского владения языком перевода» не хватает для того, чтобы вскрыть глубинные причины ошибочных переводческих решений, не говоря уже о том, что явление это хорошо известно преподавателям и может считаться само собой разумеющимся (в конце концов, мы имеем дело со студентами, которые еще продолжают осваивать как иностранный, так и родной языки).

Более перспективным, на наш взгляд, является подход, предполагающий рассмотрение указанной проблемы с позиций психолингвистики, которая, по мнению Е.Ф. Тарасова, представляет собой стыковую (пограничную) дисциплину, *возникшую для решения проблем производства и восприятия речи*, онтогенеза языка и речевого общения (курсив мой. — В.С.) [11, с. 4]. Ибо перевод как раз и представляет собой одну из разновидностей речевой деятельности, в рамках которой переводчик и воспринимает речевое произведение, и порождает речевое произведение на ином языке. Иначе говоря, необходимы попытки заглянуть в языковое сознание переводчика, чтобы представить, что в нем происходит (или не происходит), когда переводчик осуществляет перевод. Понятно, что наши предположения о речемыслительных процессах, происходящих в сознании переводчика, будут в значительной степени гипотетическими, поскольку процессы эти скрыты от нашего непосредственного восприятия. Но нам может помочь, хотя бы отчасти, анализ того речевого материала, с которым имеет дело конкретный переводчик (текст на входе), и речевого материала, созданного переводчиком (текст на выходе). В этой связи вполне справедливым представляется следующее утверждение: «...если исходить из того, что текст является «овнешнением» содержания языкового сознания, тогда сопоставление текстов оригинала и перевода может дать исследователям картину соотношения универсального, национального и индивидуального в содержании языкового сознания переводчика как билингвальной личности» [1, с. 19]. При этом следует постоянно руководствоваться моделями речемыслительной деятельности, разработанными в рамках теории речевой деятельности. Модели понимания речи и модели порождения речи [10, с. 252-260], на наш взгляд, вполне применимы и к анализу речемыслительной деятельности переводчика.

Сначала обратимся к рассмотрению модели порождения речи, разработанной А.А. Леонтьевым [9, с. 136-138].

1. В начале движения лежит система мотивов [9, с. 136], представляющая собой систему внеречевых факторов, образующих мотивацию речевого действия. Данный этап предполагает первичную ориентировку в проблемной ситуации.

2. Мотивация и первичная ориентировка порождают речевую (коммуникативную) интенцию [9, с. 136]. С этим понятием связан переход от потребности к мотиву. На этом этапе, когда четко выделилась коммуникативная задача, происходит вторичная ориентировка — в условиях этой задачи [9, с. 137].

3. Этап внутренней программы речевого действия. Здесь речь идет о процессе программирования, то есть процессе «опосредования речевой интенции кодом личностных смыслов» [9, с. 137]. Интересно отметить, что понятие внутренней программы речевого действия соотносится с понятием «внутренней речи» Л.С. Выготского и понятием универсального предметного кода (УПК) Н.И. Жинкина. Разъясняя положения теории Л.С. Выготского, исследователи указывают, что «внутренняя речь — это речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе сердцевину информации. Поскольку мысль (замысел) уже несет в себе то, о чем пойдет разговор, то в специальном обозначении как раз нуждается то, что будет сказано о предмете речи» [3]. Именно во внутренней речи осуществляется превращение мысли в слово. Понятие УПК непосредственно связано с понятием внутренней речи. УПК — «это стык речи и интеллекта. Здесь совершается перевод мысли на язык человека» [5, с. 64]. О том же пишет и А.А. Леонтьев: «То, что обычно называется (в том числе и Выготским) внутренней речью, а нами названо внутренним программированием, как раз и является орудием осуществления “мысли”, связующим звеном между рождающей мыслью интенцией и развертыванием мысли при помощи объективного языкового кода» [9, с. 137–138]. Здесь формируется целостная (может быть, пока еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл, семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет [3].

4. Этап реализации внутренней программы, включающий а) «перевод» с субъективного кода смыслов на объективный код значений и б) «превращение грамматики мысли в грамматику слов» [9, с. 138].

5. Звуковое осуществление высказывания.

Можно предположить, что процесс восприятия, или понимания, речи осуществляется в направлении, противоположном процессу порождения речи. Как пишут И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, «если порождение речи — это развертывание замысла по модели, которая определяет норму текстовости, то понимание текста представляет собой обратный процесс — это свертывание речевого произведения к исходной (ядерной) речевой схеме, образующейся во внутренней речи и передающей глубинную смысловую структуру текста» [3]. Конечным пунктом в процессе восприятия речевого произведения является постижение мотива и коммуникативной интенции говорящего/пишущего. В целом справедливое, такое представление о восприятии речи все же является несколько упрощенным, поскольку на самом деле этот процесс сложнее. Как указывает В.А. Пищальникова,



«понимание сказанного предполагает синхронную и последовательную работу когнитивного аппарата человека на нескольких уровнях: от распознавания отдельных звуков до включения содержания *в картину мира человека* (курсив мой. — В.С.)» [10, с. 256]. Следовательно, дешифровка только языковой составляющей высказывания, включающая выделение «смысловых опорных пунктов», явно недостаточна для понимания текста. Не случайно А.А. Леонтьев пишет о двух типах понимания — о «значенческом» понимании (объективное содержание текста) и смысловом понимании, которое, по его мнению, включает: 1) понимание цели поступка действующего лица сообщения; 2) понимание мотива поступка действующего лица сообщения; 3) понимание цели речевого поступка говорящего; 4) понимание мотива деятельности говорящего [9, с. 157]. Вполне очевидно, что акт коммуникации не будет успешным, если коммуниканты не смогут осознать, что подвигло одного или каждого из них к созданию речевого произведения.

Подобные утверждения, в истинности которых сомневаться нет оснований, весьма значимы для анализа когнитивных процессов, происходящих в сознании переводчика. В самом упрощенном виде процесс перевода включает этап восприятия (понимания) оригинала и этап создания речевого произведения на переводящем языке, то есть этап порождения речи. Понятно, что результат, получаемый на втором этапе, не будет удовлетворительным, если имеются сбои на первом этапе, то есть оригинал не понят вовсе или понят не полностью. Именно с такими результатами мы часто сталкиваемся в практике преподавания перевода, и при этом вполне обоснованно отмечаем, что причина ошибок, прежде всего, смысловых, кроется в неправильном понимании студентами текста оригинала. И это лишь один из возможных случаев. Второй случай — неумение выразить воспринятую мысль на переводящем языке, даже если этот язык — родной. Иначе говоря, мы отмечаем использование в переводе языковых средств, не соответствующих нормам и узусу переводящего языка либо искажающих коммуникативную интенцию автора оригинала. Но открытым и неисследованным остается вопрос: на каком же этапе или этапах восприятия речи и речепорождения происходят сбои?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить, что одним из первых и важнейших этапов речемыслительной деятельности является этап ориентировки. Как мы помним, в модели А.А. Леонтьева первичная ориентировка в проблемной ситуации и вторичная ориентировка в условиях коммуникативной задачи — это начальные этапы в процессе порождения речи. Но Алексей Алексеевич говорил именно о порождении речи, а задача переводчика представляется более комплексной. Осуществляя перевод, переводчик должен сначала уяснить и содержание переводимого текста, и цель его создания, и мотив, которым руководствовался создатель текста. Все это предполагает не просто ориентирование в смысловом содержании текста в целом и его отдельных фрагментов (предложений), но и в ситуации создания текста (смысловое

понимание). Более того, на этапе создания текста перевода переводчик должен не только пройти весь путь, предписанный в модели А.А. Леонтьева и прочих схожих моделях, а это уже предполагает ориентировку в проблемной ситуации, но и сориентироваться в самой ситуации осуществления перевода, в том числе в потенциальных получателях перевода (А.А. Леонтьев пишет об «ориентировке в собеседнике»). Есть основания предполагать, что переводческие ошибки возникают именно из-за недостаточной ориентировки студентов в проблемной ситуации. Следствием этого являются изъяны как «значенческого» понимания, так и смыслового понимания речи, которое для переводчика является абсолютно необходимым.

Следует сделать еще одно дополнительное замечание: «ориентировка в собеседнике» означает оказание в дальнейшем определенного психологического воздействия на получателя перевода (если говорить о переводческой деятельности). По мнению А.А. Леонтьева, речевое воздействие состоит в том, что коммуникант посредством речевого сообщения маскирует желаемые изменения в смысловом поле реципиента, а тот, в свою очередь, получая информацию, извлекает из нее значимые для его личности и деятельности факты (цит. по [4]). В переводоведении понятие «коммуникативное воздействие» давно стало привычным и широко используемым. Стало прописной истиной утверждение, что перевод должен оказывать на своих получателей такое же воздействие, какое оказывает оригинал на своих получателей. И хотя это требование применимо лишь к определенному кругу ситуаций с использованием перевода, в целом оно не вызывает возражений (если не принимать во внимание, что в некоторых ситуациях равенство коммуникативных эффектов, производимых оригиналом и переводом, либо не нужно, либо в принципе невозможно). Понятно, что сбои в восприятии оригинала и в порождении перевода препятствуют решению этой задачи, то есть препятствуют обеспечению необходимого воздействия на получателя перевода.

Речемыслительная деятельность переводчика отличается определенной спецификой. Ее специфичность заключается в том, что если программа речевого действия обычного говорящего / пишущего формируется под влиянием его собственного мотива, соотносимого с его же потребностью, то программа речевого действия переводчика имеет, условно говоря, вторичный характер: она формируется в результате ориентировки в смысловом содержании переводимого текста и в ситуации порождения этого текста. Таким образом, первичная ориентировка переводчика (кстати, включающая и ориентировку в условиях осуществления перевода) имеет двухуровневую структуру и предполагает в качестве своего результата как «значенческое» понимание, так и смысловое понимание ПТ. При этом процесс «значенческого» понимания осуществляется в соответствии с определенным алгоритмом, описанным

И.А. Зимней: «1) опознание внешней формы отдельных лексем, с которыми реципиент текста связывает значения этих слов, хранящихся в его памяти; 2) конкретизация предметной соотнесенности значения определенного слова, данный процесс осуществляется за счет ограничений сочетаемости с другими словами в этом тексте. Уточнение предметной соотнесенности достигается посредством конкретизации значений слов; 3) выделение и уточнение денотатов, что происходит в результате использования энциклопедических знаний реципиента» [6, с. 60]. К этому следует добавить еще один этап, которым завершается понимание текста — этап ориентировки в предметной ситуации, описанной в тексте. Мы считаем, что узнавания значений слов и их денотатов недостаточно для понимания текста; необходимо также появление в сознании переводчика образа действительности, представленной в ИТ. Смысловое понимание ИТ переводчиком включает компоненты, указанные А.А. Леонтьевым (см. выше). Самым же главным результатом первичной ориентировки переводчика, на наш взгляд, должно стать формирование в его сознании программы речевого действия (в виде внутренней речи), последующая реализация которой приведет к формулированию текста на переводящем языке (ПТ). По мнению О.С. Зорькиной, в результате понимания текста у индивида образовывается «проекция» этого текста. Проекция текста есть «продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста» (цит. по [13, с. 51]). В более привычной терминологии это положение можно сформулировать следующим образом: *чужая* мысль становится *собственной* мыслью переводчика, а затем выражается средствами иного языка. Собственно, о том же пишет и И.А. Зимняя: создание текста перевода — это «переформулирование одной и той же мысли разными языковыми средствами» [7, с. 33–34]. К этому можно лишь добавить, что внутренняя программа речевого действия переводчика отличается большей конкретностью, определенностью, чем это бывает в обычных условиях порождения речи, поскольку ключевые понятия, которые в дальнейшем должны стать «смысловыми опорными пунктами» будущего высказывания, уже заданы, можно сказать, навязаны переводчику смысловым содержанием ИТ. По крайней мере, так должно быть.

Итак, в процессе перевода переводчик осуществляет многоуровневое ориентирование, включающее ориентировку в ситуации создания ИТ, в предметной ситуации, описанной в ИТ, в ситуации осуществления перевода (если эта ситуация отличается от ситуации создания ИТ). Результатом ориентирования является «значенческое» и комплексное понимание переводимого текста, а также осознание цели перевода. При этом остается открытым вопрос, каким образом осознанная переводчиком цель перевода соотносится с мотивом его речевой деятельности и с его потребностями, которые должны быть удовлетворены посредством

осуществления перевода, равно как и вопрос о характере мотивов и потребностей, лежащих в основе переводческой деятельности вообще.

Анализ студенческих переводов показывает, что незавершенностью отличается ориентирование студентов практически на всех уровнях. Приведем следующий пример: в качестве домашнего задания на перевод студентам было предложено упражнение, включающее отдельные предложения. В их числе было два предложения, следующие друг за другом подряд:

1) The tap is a threaded tool for cutting inside threads.

2) The tap wrench is the double-armed lever with which a tap is gripped and operated during the process of tapping holes.

Были предложены следующие варианты перевода:

1) Метчик — это резьбовой инструмент для нарезания внутренней резьбы.

2) Вороток — это двуплечий рычаг, который захватывает метчик и управляет им **во время проделывания отверстий**.

Претензий к переводу первого предложения нет. А вот в переводе второго предложения есть смысловая ошибка, вызывающая недоумение. Ведь в обоих предложениях упоминается один и тот же инструмент — метчик. Из содержания первого предложения студенту должно быть понятно, с какой целью этот инструмент используется (для нарезания внутренней резьбы). Однако в переводе второго предложения указывается иное назначение метчика — «проделывание отверстий», что противоречит и содержанию оригинала, и здравому смыслу. Можно отметить определенную дискретность, клиповость мышления студентов, которые не способны соотнести друг с другом два фрагмента, по сути, одного и того же текста. При этом возникает подозрение, что и переводя первое предложение, студент лишь воспроизвел значения использованных в нем слов. И это самое печальное: ориентирования в предметной ситуации, представленной в оригинале, не произошло (кажется, в обоих случаях), в сознании студента не возник истинный образ элемента действительности, и программа речевого действия включила в себя в качестве ложной опорной точки «проделывание отверстий».

Другой пример из того же упражнения:

A nail punch is a small rod of steel 4 or 5 in. long with one end drawn to a taper and slightly cupped to prevent it from slipping off the head of the nail. It is used in sinking the head of a nail below the surface.

*Перевод: Гвоздодер* — маленький стальной стержень длиной 4 или 5 дюймов, один конец которого обращен к конусу и слегка чашевидный, чтобы предотвратить соскальзывание с *головки гвоздя*. Используется для погружения *головки ногтя* под поверхность.

Перевод не менее обескураживающий. В оригинале речь идет о еще одном инструменте. Но даже любимый студентами Multitran не дает такого значения для nail punch, как «гвоздодер» (зато содержит соответствие

«добойник»), поэтому сложно предположить, что именно послужило основой такого переводческого решения. Мы могли бы надеяться, что сама внутренняя форма слова «гвоздодер» подскажет студенту, с какой целью гвоздодер используется, а дальше, на основе сопоставления этого значения с последующим контекстом, студент должен убедиться в неуместности выбранного им слова. Ведь там идет речь о том, что инструмент используется для того, чтобы утопить гвоздь под поверхность, а не вытащить его. Увы, этого не случилось. Еще более неожиданной является ситуация, описанная во втором предложении («для погружения головки ногтя под поверхность»). Причем здесь ноготь? Только что студент писал о «головке *гвоздя*» (кстати, у гвоздя не головка, а шляпка). Не хочется думать, что студент воспользовался системой машинного перевода. Более вероятным является предположение, что здесь имеет место отказ от анализа предметной ситуации, представленной в переводе, то есть опять же ущербность ориентировки в проблемной ситуации. Более того, в данном случае не произошло даже уточнения денотатов (третий этап в процессе понимания текста по И.А. Зимней). В дополнение к этому отметим и недостаточность ориентировки в ситуации осуществления перевода, которая предполагает уяснение типичных для данной ситуации способов выражения мысли («головка» вместо «шляпки»). Это явление, кстати, весьма частотно в учебном переводе.

Отдельный вопрос — отказ от уяснения логических связей внутри целостного текста, то есть опять же изъяны ориентирования в предметной ситуации, представленной в оригинале. Однако в рамках данной статьи подробно остановиться на рассмотрении этого вопроса не представляется возможным.

Таким образом, можно сделать вывод, что основной проблемой при осуществлении учебного перевода является неумение студентов ориентироваться в проблемной ситуации, то есть в ситуации создания оригинала и в ситуации создания перевода, но прежде всего — в предметной ситуации, представленной в исходном тексте, либо отказ от осуществления подобного ориентирования. В результате в сознании студентов не формируется внутренняя программа речевого действия, соответствующая той программе, которой руководствовался создатель оригинала. На этапе переформулирования мысли («перевод» с субъективного кода смыслов на объективный код значений), понятой точно либо неточно, имеет место использование языковых средств, не соответствующих конвенциям, принятым в переводящем языке.

Указанные недостатки ориентирования в процессе учебного перевода (а их список, возможно, можно продолжить) — это именно те проблемы, на методическое осмысление и решение которых должно быть направлено внимание исследователей. Только устранение этих недостатков позволит обеспечить более высокую эффективность обучения переводу.



УДК 378.1473 78

**ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ РАЗМИНКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ  
СИТУАТИВНО-КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ  
УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ: ЭВОЛЮЦИЯ ЧИСЛОВОГО ДИКТАНТА**

**Ю. О. Стрекаловская**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматривается проблема организации предпереводческого этапа обучения устной переводческой деятельности (УПД), а именно подбора упражнений для переводческой разминки. Предлагается адаптировать традиционный комплекс упражнений в соответствии с положениями ситуативно-контекстного подхода к обучению УПД таким образом, чтобы предпереводческие упражнения соответствовали тематике заданий собственно переводческого этапа. В статье рассмотрены традиционные виды упражнений для переводческой разминки, а также примеры их адаптации к тематическому содержанию основной части занятия. Кратко описана структура построения занятия по устному переводу с точки зрения ситуативно-контекстного подхода.

**Ключевые слова:** устный перевод, дидактика устной переводческой деятельности, предпереводческие упражнения, ситуативно-контекстный подход, переводческие трансформации.

**Interpretation Warm-Up According to the Situational-Contextual Approach:  
the Evolution of Numeral Dictation**

**Yulia O. Strekalovskaya**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article considers the problem of organizing the pre-interpretation stage of interpreters' training activities, and specifically the selection of exercises for the pre-interpretation warm-up. The author explains how a traditional set of exercises can be adapted in accordance with the conditions of the situational-contextual approach to teaching interpretation. Pre-interpretation training exercises should correspond to the subject of the consecutive interpreting stage of the training. The article is focused on traditional types of exercises for interpretation warm-up, as well as examples of their adaptation to the content of the main part of the lesson. The structure of a lesson is also briefly described in terms of a situational-contextual approach.

**Key words:** interpretation, didactics of interpretation, pre-interpretation activities, situational-contextual approach, translation transformations.

В то время как дидактика устной переводческой деятельности [1; 2] активно и успешно развивается как отдельная научная область, появляются новые взгляды на организацию процесса обучения устному переводу. При этом традиционное разделение этапов обучения устной переводческой деятельности остается прежним: большинство преподавателей устного перевода выделяют предпереводческий и переводческий этапы, для каждого из которых характерны свои упражнения и способы организации обучения. По мнению О. В. Железновой, на каждом этапе обучения УПД

необходимо предусмотреть выполнение упражнений, «направленных на формирование тех навыков, которые особенно важны для реализации цели данного этапа» [3, с. 77].

Многие исследователи справедливо отмечают, что «упражнения, при помощи которых происходит тренировка переводческих умений и навыков, составляют важную часть процесса обучения переводу». [4, с. 131]. Действительно, пренебрегать переводческой разминкой не стоит: она представляет собой основную часть подготовки к непосредственному осуществлению устного перевода. В рамках настоящей статьи будут рассмотрены упражнения, из которых традиционно состоит переводческая разминка. И. С. Алексеева предлагает выделять следующие категории предпереводческих упражнений:

- упражнения по мнемотехнике: запоминание на слух слов, рядов чисел, топонимов, имен; упражнения на мнемостиhi и мнемобразы;
- «снежный ком», упражнения на запоминание текста;
- упражнения на отработку топонимов (контрастивная топонимика), личных имен, лингвоэтнических соответствий и специальных терминов;
- упражнения на синтаксическое развертывание и речевую компрессию, а также упражнения на тренировку различных переводческих трансформаций (описательный перевод, генерализация, антонимический перевод, компенсация и пр.) [5, с. 35–98].

Такая классификация считается классической и широко используется на практике. Тем не менее, зачастую потенциал предпереводческой разминки используется лишь частично, а обучающиеся не мотивированы выполнять такие упражнения: для них неочевидна практическая польза подобных подготовительных задач для дальнейшей работы. Часто можно услышать следующие вопросы обучающихся: «Зачем запоминать цифры и имена, если я могу записать их?», «Зачем тренировать переформулирование?», «Зачем мне запоминать термины из этой специальной области, если я могу никогда не столкнуться с ней в своей работе?». Недостаток информации рождает недопонимание, поэтому важно показать обучающимся практические выгоды использования предпереводческих упражнений.

Сделать переводческую разминку более эффективной можно, используя положения ситуативно-контекстного подхода к обучению УПД [6; 7]. При обучении УПД в русле ситуативно-контекстного подхода, как следует из его названия, особое внимание уделяется ситуации осуществления устного перевода — тем условиям и обстоятельствам, в которых происходит межкультурное взаимодействие коммуникантов. В связи с этим вполне обоснованно включение этих условий и обстоятельств в том числе и в переводческую разминку. В самом общем смысле реализовать положения ситуативно-контекстного подхода в рамках



предпереводческих упражнений можно, используя разминку, относящуюся к ситуации перевода, которую планируется моделировать на занятии в дальнейшем.

Рассмотрим структуру такой разминки на конкретном примере. На занятии по устному переводу обучающиеся, студенты 4 курса бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика. Перевод и переводоведение», изучающие французский язык как первый иностранный, будут переводить в паре французский-русский интервью с молодым предпринимателем, недавно создавшим стартап. Моделируется следующая ситуация: журналист, который будет проводить интервью, заранее выслал переводчику предварительный список вопросов и краткую справку об иностранном госте:

*«Себастьян Шателье, 19 лет, француз. Открыл компанию по передержке домашних животных Animaqora, быстро стал популярным во Франции.»*

*Вопросы:*

1. *Почему вы решили заняться бизнесом в таком юном возрасте?*
2. *С какими трудностями вы столкнулись?*
3. *Что можете назвать своим главным достижением?*
4. *Не мешает ли учеба развитию бизнеса?*
5. *Какие советы можете дать начинающим предпринимателям?»*

На этапе введения в ситуацию в начале занятия обучающиеся получают справочную информацию для ознакомления и на протяжении 5–7 минут имеют возможность осуществить поиск необходимой информации о герое интервью в Интернете, просмотреть список вопросов и т. д. Затем начинается этап предпереводческих упражнений. На этом этапе можно использовать классический комплекс упражнений, адаптированных под заданную ситуацию. Возьмем для примера комплекс из трех видов упражнений: числовой диктант, отработка прецизионной лексики (топонимы, личные имена, названия компаний) и внутриязыковое переформулирование. Все эти упражнения могут быть построены на основе одного текста — статьи о состоянии сферы предпринимательства во Франции. Такую заметку довольно просто найти в новостных изданиях или на сайтах статистических институтов. В нашем случае используется следующий отрывок статьи *«L'entrepreneuriat: plus qu'une tendance, un choix de vie»* с французского информационного портала *Affiches Parisiennes* (от 16 января 2020 г.):

*«Près d'un Français sur trois souhaite devenir son propre patron selon le baromètre «Les Français, leur envie d'entreprendre et de développer leur entreprise» mené par Opinonway pour le Salon des Entrepreneurs.*

*L'entrepreneuriat n'a jamais été aussi populaire. Selon le dernier baromètre mené en janvier 2020 par Opinionway pour le Salon des Entrepreneurs de Paris, auprès d'un échantillon représentatif de 1070 personnes âgées de 18 ans et plus, près d'un Français sur trois envisage de créer ou de reprendre une entreprise. Un chiffre d'autant plus important chez la jeune génération, puisque près de la moitié des 18–34 ans seraient prêts à sacrifier le statut d'employé pour créer leur propre business.*

*La création d'entreprise en France connaît une véritable explosion depuis une dizaine d'année avec notamment la création du régime d'auto-entrepreneur en 2009. Le record atteint en 2018 de 691 000 créations d'entreprises sera battu en 2019, puisque à fin novembre, déjà 750 000 créations ont été enregistrées (Source INSEE — nov 2019)».*

В зависимости от количества обучающихся в группе объем текста может корректироваться. Выше представлен лишь небольшой отрывок текста. Полная версия этого отрывка рассчитана на работу в группе, состоящей из 10–15 студентов. Она содержит 27 числовых трудностей и 4 имени собственных (названия компаний, имя человека). Именно на основе этого текста проводятся числовой и именной диктанты «в контексте». В ходе диктанта преподаватель зачитывает фрагменты статьи (1–2 предложения), в то время как обучающиеся под запись или без записи – на усмотрение преподавателя – фиксируют информацию, а затем по очереди воспроизводят ее на родном языке. При этом обязательно не только уловить число или имя, а передать содержание отрывка полностью, сохраняя смысл и исходные логические связи. Затем студентам предлагается переформулировать некоторые отрывки текста на иностранном языке: преподаватель зачитывает фрагмент, а студенты по очереди предлагают свои варианты (3–4 примера для каждого фрагмента). В процессе разминки происходит обсуждение предлагаемых решений и исправление возможных ошибок. На последнем этапе разминки преподаватель вместе с обучающимися на основе того же текста составляет лексический минимум, необходимый для тематического глоссария и последующего устного перевода. Затем начинается собственно переводческий этап занятия — осуществление последовательного перевода интервью. Таким образом удастся создать логичный переход от предпереводческих упражнений к собственно переводческим. По желанию преподавателя в разминку могут быть добавлены и другие задания, перечисленные в этой статье. Неизменным остается лишь смысловая и

тематическая привязка к основному содержанию занятия. В качестве материала для создания упражнений могут быть использованы не только газетные статьи, но и краткие видеоролики (или аудиозаписи), содержащие большое количество чисел и прецизионной лексики. Например, в рамках описываемой выше темы для видеоразминки используется фрагмент «*Combien une entreprise gagne-t-elle réellement?*» длительностью 3:38, размещенный на канале французского издания Le Monde на видеохостинге YouTube (рис. 1).



*Рис. 1. Фрагмент видео «Combien une entreprise gagne-t-elle réellement?», который используется для предпереводческой разминки*

Такая контекстуальная разминка позволяет моделировать ситуацию УПД вне зависимости от тематики и вида устного перевода, а обучающиеся получают возможность погрузиться в ситуацию для более эффективной тренировки и отработки стратегий подготовки к профессиональным переводческим проектам. При этом неизменными остаются базовые принципы организации предпереводческих упражнений, а их содержательное наполнение становится более разнообразным. Как следствие, обучающиеся демонстрируют большую мотивацию к выполнению подготовительных упражнений, поскольку осознают связь этих упражнений с последующими действиями. В дальнейшем обучающимся можно привлекать к подготовке материалов для контекстной разминки и самостоятельной презентации данных во время занятия, что поможет не только увеличить их заинтересованность в обучении, но и повысить уровень ответственности, а также оттачивать мастерство презентации.

### Список литературы

1. Гавриленко Н.Н. Цифровая образовательная платформа «Школа дидактики перевода» // *CCS&ES*. 2018. № 3. С. 415–419.
2. Поршнева Е.Р. Становление дидактики переводческой деятельности: методологические проблемы и трудности // *Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография* / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. М.: ФЛИНТА, 2018. С. 6–27.
3. Железнякова О.В. Комплекс упражнений для обучения студентов старших курсов языкового вуза устному последовательному переводу // *Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна*. 2013. № 1 (38). С. 77–82.
4. Неугодникова Е.О., Бортников В.И. Об упражнениях на переводческие трансформации как составляющей процесса обучения будущих переводчиков // *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*. Екатеринбург, 2017. С. 131–135.
5. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
6. Мощанская Е.Ю. Анализ ситуации устного последовательного перевода как первый этап ее моделирования в ходе обучения переводчиков // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2016. №3. С. 117–129.
7. Поршнева Е.Р., Папилова Ю.О. Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018. № 1. С. 128–143.

# **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ** **КОММУНИКАЦИЯ**

УДК 316.776

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ СОЗДАНИИ МОЛОДЕЖНОГО МЕДИАПРОЕКТА**

**Е.С. Головяшкина**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье в контексте роста внимания к межкультурной коммуникации рассматривается ее специфика и влияние на процесс создания молодежного медиапроекта. В рамках исследования раскрываются особенности реализации и анализируются результаты функционирования международного молодежного медиапроекта «Rise\_info».

**Ключевые слова:** коммуникация, межкультурная коммуникация, информационный обмен, медиа, молодежный медиапроект.

## **Features Of Intercultural Communication For Creation A Youth Media Project**

**Elena S. Golovyashkina**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article is about the specifics of intercultural communication and how this type of information exchange impacts the process of creating a youth media project. The process of realisation of the international youth project “Rise\_info” and its results are in the focus of the article.

**Key words:** communication, intercultural communication, information exchange, media, youth media project.

В современных условиях вполне закономерным и объяснимым является резкое возрастание внимания к такому социальному феномену как коммуникация. Виды, типы, разновидности коммуникации становятся объектами исследования в социологическом, политологическом, философском, психологическом, лингвистическом, культурологическом и других аспектах.

В современном мире происходит трансформация глобального масштаба: из индустриального современное общество переходит в информационно-коммуникативное. Стоит отметить, что данное явление сопровождается тем, что коммуникация становится частью всех сфер жизнедеятельности общества, при этом возникают и развиваются качественно новые типы коммуникационных структур и процессов. Кроме того, трансформация общества характеризуется глубоким переосмыслением природы коммуникации в условиях социальной реальности, различных изменений в сфере социальных коммуникаций, а также определением места и роли коммуникации в развитии современного общества.

Термин «коммуникация» связан с информационными обменами, существующими между людьми во время совместной деятельности и общения. При коммуникации субъекты взаимодействия устанавливают контакты с помощью выработки общего смысла из передаваемой и воспринимаемой информации [3, с. 3]. Главная задача как межличностной, так и межкультурной коммуникации заключается в достижении социальной общности. При этом у каждого субъекта взаимодействия сохраняется индивидуальность и уникальность [4, с. 5]. Специфика межличностного и межкультурного информационного обмена обуславливается следующими составляющими: наличием психологической обратной связи, возникновением коммуникативного барьера, появлением феномена межличностного влияния, существованием различных уровней передачи информации, влиянием пространства и времени на передачу информации.

Для успешной межкультурной коммуникации необходима постоянная готовность всех участников коммуникационного процесса воспринимать, понимать и принимать чужие этнические стереотипы поведения и интересов, нравов и обычаев, а также культурных ценностей [6, с. 14]. Как отмечает доктор психологических наук Л. Г. Почебут, основу межкультурного общения и взаимодействия составляет понимание культурных различий [5, с. 103]. При этом для эффективного взаимодействия участнику коммуникационного процесса нужно не просто соглашаться с существованием различий, а еще и понимать сущность этих различий, принимать специфику той или иной культуры, учитывать ее в своем поведении.

Сейчас во время общественно-политической нестабильности возникает необходимость установления конструктивных связей между людьми, а также межкультурной коммуникации на основе добрососедства, толерантного отношения к другим культурам и нациям. Особенно это актуально при обучении в лингвистическом университете, поскольку студентам и преподавателям приходится существовать в многонациональной среде. К примеру, согласно информации министерства образования, науки и молодежной политики в текущем учебном году количество студентов из африканских стран в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова увеличилось на рекордное количество — в 5,5 раз (с 22 до 121 человек).

Количество иностранных студентов, обучающихся на территории Российской Федерации, растет с каждым годом. В течение пяти лет число иностранных студентов, обучающихся очно в отечественных университетах, увеличилось на 20%. Так, в 2014-2015 учебном году в России обучались более 183 000 иностранцев, в 2015-2016 академическом году число иностранных студентов выросло до 200 000, а в 2016-2017 гг. эта цифра составила почти 230 000 человек и продолжает расти в наше

время [8, с. 39]. Однако, согласно сообщению Института статистики ЮНЕСКО, по сравнению с другими странами на данный момент Россия находится на шестом месте по количеству иностранных студентов в мире, хотя всего год назад была на пятом. Ближайший конкурент — Япония, которая отстает всего на 15 000 человек. Падение рейтинга России в списке стран с иностранными студентами связано с мировой обстановкой и информационной войной. Негативные стереотипы о России и ее местных жителях отрицательно влияют на молодежь, уровень международной коммуникации понижается. Вследствие этого, количество иностранных обучающихся на территории Российской Федерации постепенно снижается. И хотя русский язык считается одним из самых популярных языков мира (к примеру, в странах Западной Европы русский язык изучают в 10919 школах и 178 вузах, в странах Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии в 117 школах и 202 университетах [1]), студенты из-за рубежа испытывают страх по преодолению языкового барьера при переезде в Россию на время обучения.

Для организации эффективной международной коммуникации и адаптации иностранных представителей молодежи на территории РФ, обеспечения наиболее продуктивного коммуникационного процесса и взаимодействия для всех сторон информационного обмена был создан проект «Rise\_info». Кроме того, проект «Rise\_info» способствует более успешной работе федерального проекта, целью которого является увеличение к 2024 году количества обучающихся в российских вузах иностранцев, не менее 5% из которых трудоустраивают в российские компании, в том числе с целью работы за границей.

Суть молодежного международного проекта «Rise\_info» заключается в создании видеороликов с целью улучшения международной молодежной коммуникации, разрушения негативных стереотипов о России и ее жителях, знакомства иностранцев с русской культурой, а представителей целевой аудитории из России — с культурой другой страны. Во время съемочного процесса иностранный студент рассказывает о своей жизни в России, разрушает негативные стереотипы о стране и делится особенностями своей культуры. Целевой аудиторией проекта является молодёжь в возрасте от 14 до 35 лет, как из России, так и из различных зарубежных стран, которые изучают русский язык. Косвенная аудитория — взрослые без специальных знаний с широким кругозором.

Основная идея проекта заключается в том, чтобы собрать заинтересованных студентов из России и из-за рубежа для их взаимодействия и представления студентам по обмену более точного образа обучения на территории РФ и жизни в нашей стране в целом.

На данный момент в Интернете пользуются большой популярностью такие видеорубрики, как «Иностранцы пробуют...» или интервью с иностранными студентами. «Rise\_info» объединяет оба этих

пользующихся спросом формата. При этом создаваемые видеоролики интересны и понятны не только отечественным представителям целевой аудитории, но и иностранным гражданам. Интервью ведутся на русском языке, если приглашенный иностранный гость владеет им на разговорном уровне, или же интервью ведется на языке иностранца, если он(а) плохо говорит по-русски, и сопровождается субтитрами на русском и/или английском языке. Среди преимуществ данного проекта необходимо отметить, что «Rise\_info» способствует интеллектуальному, культурному развитию представителей целевой аудитории.

Основными платформами для реализации проекта являются социальная сеть «ВКонтакте» и видеохостинг YouTube. Это связано с тем, что, по статистическим данным, полученным в ходе опроса иностранных граждан, проживающих или посещающих Россию, 92% из них имеют страницу в социальной сети «ВКонтакте». Данная сеть считается самой популярной у представителей российской молодежи. Второй сетью, которую использует уже все мировое сообщество, считается видеохостинг YouTube.

Для достижения поставленной цели используются такие составляющие реализации проекта, как:

1. Подготовка сценария выпуска и съемка видеоматериала;
2. Распространение информации о деятельности медиа и реклама в социальных сетях для повышения узнаваемости бренда, что способствует увеличению количества аудитории и качеству ее коммуникации;
3. Привлечение иностранных студентов посредством работы волонтеров.

За время реализации проекта с 1 ноября 2019 года было выпущено 7 видеороликов (с русскими и английскими субтитрами) общим хронометражем 65 минут. В съемках роликов приняли участие 10 иностранных студентов (представители Таиланда, Сербии, Китая, Гагаузии (автономное территориальное образование на юге Молдавии), Узбекистана, Франции и Анголы) из 3-х вузов Нижнего Новгорода, а также более 20 студентов-волонтеров из России. Материалы, вышедшие на различных Интернет-платформах, были распространены среди знакомых иностранных обучающихся из их родных стран. С представителями проекта «Rise\_info» неоднократно связывались иностранные студенты с целью принять участие в съемках рубрики «Кухня». Также два студента из-за рубежа обратились к команде проекта с целью информирования об обучении в Нижнем Новгороде. В настоящее время это, пожалуй, является самым важным достижением, так как это означает, что проект имеет результат даже спустя несколько месяцев работы. Также стоит отметить, что общее количество просмотров уже превысило 115000, что, несомненно, является показателем востребованности проекта, а также хорошего функционирования таргетированной рекламы.



Что касается качественных показателей проекта, удалось выполнить следующие задачи:

1. Повысить уровень осведомленности иностранцев о студенческой жизни на территории Российской Федерации;
2. Вовлечь русских студентов в международную деятельность;
3. Повысить уровень узнаваемости бренда «Rise\_info» среди различных вузов, а также повысить уровень популярности нижегородских вузов среди иностранных студентов;
4. Повысить информационную компетентность студентов путем обучения основам Интернет-журналистики, работы в кадре, монтажа, операторской работы, блогинга и грамотному созданию и продвижению контента;
5. Улучшить коммуникативные навыки и повысить уровень языковой практики.

Работа проекта «Rise\_info» оказалась востребована не только среди участников проекта, но и среди студентов различных вузов Российской Федерации и других стран. Проектом также заинтересовались Нижегородская областная организация Общероссийской общественной организации «Российский союз молодежи» и представители вузов Нижнего Новгорода.

Иностранные студенты, принимавшие участие в съемке некоторых рубрик, изъявили желание вступить в редакцию «Rise\_info» для помощи в адаптации других студентов из-за рубежа и работе над созданием и продвижением видео.

Члены съемочной группы, вступившие в состав редакции и не имеющие нужного уровня подготовки для деятельности съемочной группы, обучаются у других участников проекта с более высоким уровнем знаний в специфической сфере (установка света, видеосъемка, монтаж, аудиомонтаж и таргетированная реклама), показывают прогресс в съемке некоторых эпизодов рубрики «Кухня».

По завершении проекта будут произведены видеоролики, способствующие адаптации иностранных студентов, которые в дальнейшем планируется использовать на различных уровнях, продвигая в отечественных и зарубежных университетах. Монетизация контента на платформе YouTube позволит получить средства, которые впоследствии будут вложены в повышение качества съемок видео, а также члены съемочной группы будут иметь возможность выезжать за рубеж с целью продвижения проекта и освещения международных мероприятий.

Безусловно, в последние годы медиа приобретают особую значимость в жизни человека. На данный момент медиа являются не просто средством и способом распространения и получения информации, а также одной из важнейших сфер, обеспечивающей коммуникацию между людьми. По М.М. Бахтину, единство мира обеспечивается диалогом,

который приводит в единство множество единичных центров-сознаний, и мир не распадается на солипсические монады [2, с. 434]. Что касается исследуемого в данной статье понятия «межкультурная коммуникация», то оно характеризуется тем, что во время встречи представители разных культур действуют в соответствии со своими культурными нормами. Проблема межкультурной коммуникации не сводится исключительно к языковой проблеме. Знание языка, на котором говорит представитель другой культуры, необходимо, но недостаточно для адекватного информационного обмена между участниками коммуникационного процесса [7, с. 98]. Изучение различных культур, их особенностей, закономерностей их функционирования и развития обогащает человека, меняет его отношение к миру и другим людям. Одним из способов повышения эффективности международной коммуникации может стать создание студентами медиапроекта, как показывает опыт «Rise\_info».

### Список литературы

1. Арефьев А.Л.. Русский язык на рубеже XX-XXI веков. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.civisbook.ru/files/File/russkij\\_yazyk.pdf](https://www.civisbook.ru/files/File/russkij_yazyk.pdf) (дата обращения: 28.03.2020).
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Худ. лит., 1972. 470 с.
3. Гулевич О.А. Психология коммуникации. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 384 с.
4. Мельникова Н.А. Социальная психология. Конспект лекций. М.: 2008. 160 с.
5. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие, 2-е изд. СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2007. 281с.
6. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие; Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. 100 с.
7. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии// Актуальные проблемы филологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. 110 с.
8. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 8 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: ЦСПиМ, 2018. 536 с.

УДК 372.881

## ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

**З.Г. Кудрявцева**

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет  
Минздрава РФ», г. Уфа*

**К.А. Сaitова**

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет  
Минздрава РФ», г. Уфа*

В статье рассматривается использование проектного метода в обучении русскому языку как иностранному в сочетании с интерактивными средствами обучения. Приводится пример применения проектного метода на уроках РКИ в медицинском университете. Современное образование требует применения инновационных методов обучения. Повышение роли самостоятельной работы обучающихся обуславливает использование цифровых технологий. Проектный метод позволяет организовать самостоятельную деятельность обучающихся на иностранном языке, активизировать мыслительную деятельность обучающихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методы обучения, проектный метод, коммуникативная компетенция, интерактивные технологии обучения.

## PROJECT METHOD AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Zemfira G. Kudryavtceva**

*Bashkir State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation,  
Ufa*

**Kristina A. Saitova**

*Bashkir State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation,  
Ufa*

The article is devoted to the project method in teaching Russian as a foreign language combined with interactive teaching technologies. The article discusses the use of the method at RFL lessons in medical university. Modern education necessitates innovative teaching methods. The increased role of students' individual work involves the use of digital technologies. Project method allows to organize students' individual work in the foreign language and to boost students' mental activity.

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching methods, project method, communicative competence, interactive teaching technologies.

Методы обучения остаются актуальной темой исследования на протяжении долгого времени во многих направлениях, так как от них в большой степени зависит успешное усвоение материала студентами и результативность работы преподавателя. Методы обучения исследуются как в общей теории педагогики [1; 4; 5], так и в частных теориях преподавания отдельных дисциплин [6; 7; 8].

В связи с ориентацией системы обучения в медицинском вузе на профиль обучения существует ряд особенностей обучения РКИ. Овладение

языком происходит в тесной связи с профилирующей специальностью, поэтому необходима практическая направленность занятий. Загруженность студентов профилирующими дисциплинами обуславливает небольшое количество часов, отводимых на практические занятия, что повышает роль самостоятельной работы обучающихся, в том числе с использованием технических средств обучения и цифровых технологий. Вследствие этого больший акцент смещается на письменную коммуникацию [12, с. 88].

Выбор наиболее эффективного метода обучения зависит от многих факторов, таких как: цели обучения, объем требований, уровень подготовки учащихся, их возраст, активность, сформированность учебных навыков и т.д. [10, с. 225]. Существуют десятки методов преподавания русского языка как иностранного. Интенсификация современного образования, направленная на повышение эффективности усвоения изучаемого материала, привела к использованию инновационных методов, требующих использования современных технологий обучения, наряду с традиционными методами.

В данное время большое внимание уделяется коммуникативным и интенсивным методам обучения, которые нацелены на практическое овладение языком в определенных сферах. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся медицинского вуза обусловлено лингвоактивностью выбранной профессии, необходимостью выстраивания грамотного речевого общения с пациентами для достижения поставленных коммуникативных целей на русском языке [9].

В связи с особенностями преподавания РКИ в нефилологическом вузе особый интерес для исследования составляет метод проектов, который был разработан с целью формирования у студентов умений самостоятельно отбирать, критически осмысливать и обобщать информацию, делать выводы в аргументированной форме [2, с. 13].

Метод проектов — это технология обучения, «в основе которой лежит моделирование социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса». «Проект» здесь понимается как «самостоятельная запланированная и проводимая на иностранном языке деятельность». Это может быть написание научной статьи, создание презентации, выпуск газеты, организация мероприятий и др. [3, с. 372].

Основной целью проектного метода является приобретение знаний обучающимися в процессе самостоятельного решения практических задач [11, с. 162]. Проектный метод развивает творческое мышление, креативный подход обучающихся к решению поставленных задач. Основу проектного метода составляет развитие познавательных и творческих навыков обучающихся, умения составлять связные тексты, самостоятельно и критически оценивать результаты. Метод основан на идее

сотрудничества и взаимодействия студентов не только с преподавателем, но и друг с другом.

В рамках дисциплины «Устная и письменная коммуникация» для обучающихся 4 курса лечебного факультета медицинского университета был применен проектный метод обучения. Работа студентов проходила в несколько этапов.

На первом этапе преподавателем был организован поиск информации. Студентам было предложено выбрать научную статью, близкую к их специализации. На выбор предоставлялись работы актуальных медицинских исследований в области хирургии, кардиологии, гинекологии, эндокринологии и др., размещенные в электронных библиотечных системах и научных интернет-площадках. Вместе с обучающимися были отобраны тексты, соответствующие их индивидуальному уровню владения языком и отвечающие их научным интересам. На данном этапе также проводилось обсуждение темы проекта, её комментирование, разбор сложных моментов исследования, что способствовало развитию коммуникативной компетенции обучающихся для аргументации высказываний в пользу выбора определённой тематики исследования. Высокая мотивация студентов обуславливалась соотносённостью проекта с актуальными вопросами обучения, личным опытом и погружённостью в среду специализации.

На втором этапе работы над индивидуальным проектом проводился анализ текста. Студенты самостоятельно выделяли из текста ключевые точки исследования, подбирали активный словарь, работали над переводом русскоязычного текста. На данном этапе учитывались различия в интеллектуальном и творческом потенциале обучающихся, подбирались оптимальные способы обращения к их личностной сфере [11, с. 164].

Третий этап представлял собой практическую реализацию работы. Преподаватель проводил контроль самостоятельной работы студентов в процессе исследования, проверялся перевод статей и составленный словарь активных лексических единиц.

Заключительный четвертый этап — презентационный — один из самых важных этапов работы, ход и форма которого разрабатывались преподавателем ещё на начальном этапе подготовки. В качестве формы отчетности было выбрано выступление студентов перед своими сокурсниками с презентацией своего исследования. В презентации обосновывался выбор темы, представлялись ключевые моменты проанализированной научной статьи, а также приводились выводы и аргументы студента касательно изученного материала. После каждой презентации между обучающимися организовывалось обсуждение представленных работ, студенты отвечали на возникшие вопросы. В процессе презентации реализовывались коммуникативные навыки

студентов, формировались навыки проведения публичных выступлений и способность к рефлексии.

По завершению работы для подробного изучения и обмена информацией между студентами было создано облако – хранилище для работы со специальными текстами. Активная лексика всех работ была собрана в единый медицинский глоссарий, разделенный по темам. Таким образом, у студентов сохраняется возможность в любой момент обратиться к результатам не только своих работ, но и работ сокурсников с целью повторения пройденного материала и/или расширения своего словарного запаса в различных областях медицины.

Метод проектов в рамках самостоятельной работы с изучаемым материалом ведет к активизации мыслительной деятельности обучающихся и процессов усвоения материала, развитию навыков критического мышления, формированию профессиональной и коммуникативной компетенции. Творческая составляющая проектного метода повышает мотивацию обучающегося и поддерживает его интерес к изучаемому языку. В сочетании с использованием интерактивных средств обучения проектный метод позволяет повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному. Научные интернет-площадки представляют богатый ресурс актуальной профессиональной лексики, необходимой как в речевой, так и письменной коммуникации.

### Список литературы

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
2. Багрова А.Я. Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московской международной академии, 2015. №1. С. 13–16.
3. Болсуновская Л.М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально исследовательского томского политехнического университета) // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 2 (3). С. 371–374.
4. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект. 2004. 432 с.
5. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Русский язык. 1991. 358 с.
6. Линник Л.А. Семантическое картирование научного текста // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность / Отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М., 2019. С. 357–361.

7. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. 1990. 267 с.

8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык, Курсы. 2010. 568 с.

9. Линник Л.А., Петросян М.М. Количественные методы в преподавании русского языка как иностранного: дифференциация и эффективность // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность / Отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М., 2019. С. 362–366.

10. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. Пособие для студентов вузов. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 365 с.

11. Розова Е.О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // *Linguamobilis*. 2012. №1 (34). С. 162–167.

12. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

# **ЛИНГВОДИДАКТИКА**

УДК 81:81'23

## **РЕЧЕВЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

**Е.И. Беляева**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

**Т.Н. Синеокова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматривается инструментальный аспект изучения когнитивных механизмов и языковых маркеров речевых затруднений будущих переводчиков. Обсуждается необходимость лонгитюдного исследования, учитывающего динамику и особенности речевых затруднений на разных этапах обучения. Обосновывается варьирование переменных, включающих разные типы текстов, формы их предъявления, коммуникативные ситуации и др. Рассматриваются акустико-фонологические и грамматические маркеры речевых затруднений.

**Ключевые слова:** речевые затруднения, акустико-фонетические характеристики, пауза, структура предложения.

### **Speech Disfluency in L1 and L2 of Trainee Interpreters: Problem Statement**

**Ekaterina I. Belyaeva**

*Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod*

**Tatiana N. Sineokova**

*Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod*

The article presents instrumental aspects of research of the cognitive mechanisms and linguistic markers of speech disfluencies among trainee interpreters. The necessity of a longitude study taking into consideration dynamics and peculiarities of disfluencies on different stages of training is discussed. Choice of variables including different types of texts, forms of their presentation, communicative situations, etc. is substantiated. Acoustic-phonetic and grammatical markers of disfluencies are considered.

**Key words:** speech disfluency, acoustic-phonetic characteristics, pause, sentence structure.

### **1. Introduction**

Various causes of disfluency both in L1 and L2 / L3 speech production resulting from multiple factors (both linguistic and extralinguistic) have become the subject of thorough research of specialists working in such fields as psycholinguistics, cognitive linguistics, educational linguistics, medical linguistics, etc. [5; 7; 9; 19]. Special attention is given to the educational aspect



of the problem. Researchers are investigating the nature of speech disfluencies to develop ways to overcome them and thus to enrich the methodology of teaching foreign languages [1; 10; 15].

Interpreting, both simultaneous and consecutive, is considered to be one of the most challenging and resource-intensive cognitive processes. Disfluencies occurring while rendering SL texts into TL texts have evoked considerable interest [4; 6; 8; 11; 12; 14; 17; 18]. Special attention is now paid to different aspects of trainee interpreters' disfluencies and methods to eliminate or neutralize them [2; 3; 13].

## 2. Problem Statement

The aim of the study is to reveal shifts in acoustic-phonetic and syntactic markers of students' disfluencies in L2 / L3 speech as they gain knowledge and practical skills in the course of interpreter training. The description given below reflects the initial stage of a longitude study (the second semester of the first academic year) of students' progress during 2–9 semesters.

### 2.1. Participants of the Study

Both male and female students (mainly B1 level) are involved in the experiment. Participation in the study is voluntary. The students' mean age is 18.

### 2.2. Study Material

As according to the curriculum of Linguistics University of Nizhny Novgorod practical interpreting courses start from the 5<sup>th</sup> semester; the aim of the initial stage of research (the 2<sup>nd</sup> semester) is identification of common and individual examinees' speech disfluencies in L2 (the English language), including comparison with speech disfluencies patterns in L1 (the Russian language). Students are offered three tasks: 1) retelling of texts (their graphic and / or audio versions) in L1 and L2; 2) description of pictures in L1 and L2; 3) speaking on the given topic in L1 and L2.

1. **Stimulus texts** for text summary speech are six Aesop's fables adapted to the goals of the experiment, in L1 and L2. Each text in each language contains 15 sentences: 5 simple ones, 5 compound ones and 5 complex ones. The vocabulary of the texts does not present considerable difficulties for first-year trainee interpreters. As there are data that listening to the text before reading it ("read aloud assistance") facilitates subsequent retelling thanks to the additional phonological information concerning the semantic content of syntagmas [16], 3 texts in L1 and L2 are presented in their graphic variants (2 times), and 3 texts are presented in their audio (1 time) and graphic (1 time) versions. Besides, 3 fables are presented to each student first in L1 and then in L2; 3 fables in reverse order. The adapted texts in L1 and L2 are given below.

#### *Текст 1 (L1)*

Старик вез на своих санях женщину с маленьким ребенком. Была зима. Начиналось ясное и очень холодное утро. Дорога была засыпана снегом, и сани двигались медленнее обычного. Ехали они довольно долго, и вскоре стало холодать. Старик почувствовал, что он начинает замерзать. Он посмотрел на своих пассажиров и

увидел, что женщине и ребенку тоже очень холодно. Женщина уже начинала терять сознание, и старик забрал у нее ребенка. Вдруг он вытолкнул ее из саней и уехал прочь. Она ничего не поняла, а старик все гнал сани вперед. Какое-то время женщина просто стояла и в ужасе глядела вслед саням. Потом она пустилась догонять их по дороге, и на бегу она проклинала жестокого старика. Когда старик понял, что она согрелась, он остановил лошадь. Он понял, что теперь они могут ехать дальше. Он должен был поступить так жестоко, потому что иначе она бы погибла от холода.

*Текст 1 (L2)*

An old man had a woman and a baby as passengers in his sleigh. It was winter. A clear and very cold morning was dawning. The road was covered with snow, and the sleigh was moving slower than usual. They had been travelling for a long time, and soon it started to get colder. The old man felt that he was starting to freeze. He looked at his passengers and saw that the woman and the baby were freezing, too. The woman was nearly passing out, and the old man took the baby from her arms. Suddenly he pushed her out of the sleigh and moved off. The woman didn't understand anything, but he kept on driving the sleigh along the road. For some time the woman was just standing and watching the sleigh disappear with horror. She then started to run after the sleigh, and she cursed the cruel old man as she ran. When the old man understood that she had warmed herself, he stopped the horse. He understood that they could ride on together. He had had to be that cruel, because otherwise she would have died of cold.

*Текст 2 (L1)*

Однажды некий человек был приглашен в дом друга. Гостю предложили чашу вина, и он согласился. Вдруг ему показалось, что он видит в чаше маленькую змею. Ему не хотелось обидеть хозяина, и он мужественно выпил чашу до дна. Вскоре он почувствовал страшную боль в желудке. Человек чувствовал, что он умирает. Его друг еще раз пригласил его в свой дом. Гость сел на то же место, и хозяин снова предложил ему чашу вина. Он сказал, что в ней — лекарство. Страждущий поднял чашу, и в ней опять ему почудилась маленькая змея. На этот раз он сказал об этом хозяину. Без единого слова хозяин показал на потолок над головой гостя, где висел лук. Змея была только отражением висящего лука, и больной это понял. Оба друга рассмеялись. Боль гостя мгновенно прошла, и он сразу поправился.

*Текст 2 (L2)*

Once a man was invited to his friend's house. The guest was offered a glass of wine, and he accepted it. Suddenly it seemed to him that he saw a small snake in the glass. He didn't want to offend the host, and he drank the glass up courageously. Soon he felt an awful pain in his stomach. The man felt that he was dying. His friend invited him to his house again. The guest took the same seat, and the host offered him another glass of wine. He said that there was medicine in it. The suffering man lifted the glass and there was a small snake in it again. This time he told the host about it. Without a word the host pointed to the ceiling above the guest's head, where a bow was hanging. The sick man understood at once that the snake in the glass was just a reflection of the bow. Both the friends laughed. The guest's pain went away immediately, and he recovered at once.

*Текст 3 (L1)*

Давным-давно один король построил дворец, и все внутри было в зеркалах. Как-то в этот дворец случайно впустили собаку, и вдруг она увидела множество других собак. Она на всякий случай оскалилась, чтобы собаки вокруг нее испугались. Все собаки тут же оскалились в ответ. Собака тихо зарычала, а они угрожающе ответили ей. Теперь собака была точно уверена, что жизнь ее в опасности. Поскольку она не хотела умирать, собака решила защищаться. Она залаяла, и собаки в зеркалах тоже залились отчаянным лаем. Чем больше она лаяла, тем громче они ей отвечали. Утром

несчастную собаку нашли мертвой. А ведь она была во дворце одна. Никто не дрался с ней, потому что дворец был пуст. Она испугалась саму себя. Собака начала сражаться, и отражения в зеркалах тоже вступили в борьбу. Она погибла в борьбе с миллионами собственных отражений.

*Текст 3 (L2)*

Long-long ago a king built a palace, and inside it was all covered with mirrors. Once a dog was let inside that palace by chance, and suddenly it saw lots of other dogs. The dog bared its teeth just in case, so that the dogs around it would get frightened. At once all the dogs bared their teeth at it in response. The dog growled softly, but they growled back in a threatening way. Now the dog was sure that its life was in danger. As it didn't want to die, the dog decided to defend itself. The dog started barking, and the dogs in the mirrors started barking, too. The more it barked, the louder they responded. In the morning the poor dog was found dead. But it had been alone in the palace. No one had fought with it, because the palace had been empty. The dog had got frightened of itself. It had started to fight, and the reflections in the mirrors had started to fight back. It died fighting with millions of its own reflections.

*Текст 4 (L1)*

Пришло время, и человек состарился. Он стал обузой для своей семьи. Дети обращались с ним плохо. Как-то старик пил воду, и из его рук выпала чашка. Чашка разбилась, и за это невестка рассердилась на старика. Он был для нее сущим наказанием. Она сказала мужу, что теперь его отец будет есть из деревянной посуды. Так как муж не стал возражать, она так и сделала. Прошло некоторое время, и их сынишка увидел возле деда деревянную посуду. Он подумал, что всех стариков кормят из нее. Когда мальчик нашел кусок дерева, он начал вырезать чашку. Отец и мать очень удивились этому. Они стали спрашивать мальчика о его занятии. Сын ответил, что из этой посуды он будет кормить их в старости. От этих слов отцу и матери стало стыдно, и с того дня они заботились о старике.

*Текст 4 (L2)*

Time had come, and a man had grown old. He became a burden for his family. The children treated him badly. Once the old man was drinking water, and the cup fell down from his hands. The cup broke, and his daughter-in-law got angry with him for that. She thought him to be such a nuisance. She told her husband that his father would eat from wooden dishes. As the husband was not against it, that was what she did. Some time passed, and their son saw his grandfather's wooden dishes. He decided that all old people were fed from them. When the boy found a piece of wood, he started carving a cup out of it. The father and the mother were much surprised. They asked the boy questions about his occupation. The boy replied that he would be feeding his elderly parents from that cup. Those words made the father and the mother feel ashamed, and from that day on they started to take proper care of the old man.

*Текст 5 (L1)*

Однажды один властелин увидел сон, в котором у него выпали один за другим все зубы. Он вызвал придворного толкователя снов. Тот сказал ему, что вскоре он потеряет всех своих близких. Властелин разгневался, а несчастный толкователь был брошен в тюрьму. Затем он призвал другого толкователя, и тот по-своему объяснил значение сна. Он сказал господину, что тот переживет всех своих родных. Властелин несказанно обрадовался, и его слуги щедро наградили толкователя снов за доброе предсказание. Все вокруг очень удивились этому странному поступку. Первый толкователь сказал ему то же самое, но властелин его жестоко наказал. Второй же теперь купался в роскоши. Никто не мог понять, почему так произошло. Они оба сказали правителю правду. Толкователя снов часто спрашивали об этом, и ему

пришлось ответить на вопрос людей. Он объяснил, что одно и то же можно сказать по-разному. От этого порой и зависит судьба человека.

*Текст 5 (L2)*

One day a powerful ruler saw a dream in which he had all his teeth fall out one by one. He summoned the court interpreter of dreams. The latter told him that soon he would lose all his family. The ruler got angry, and the unfortunate man was thrown in jail. Then another interpreter of dreams was summoned, and he interpreted the dream in another way. He said that the ruler would outlive all his family. The ruler was very happy, and his servants gave the second interpreter of dreams luxurious presents for his kind prediction. All the people were puzzled by this strange decision. The first interpreter of dreams had told him exactly the same thing, but the ruler had punished him severely. The second one was now living in luxury. No one could understand why it had all happened. Both of them had told the ruler the truth. The interpreter of dreams was often asked about it, and he had to answer the question. He explained that one and the same thing could be said in different ways. Sometimes a man's fate depends on it.

*Текст 6 (L1)*

Это было в далекие времена. У одного царя иногда бывали странные причуды, и он не мог их объяснить. Однажды он внезапно дал пощечину человеку, который стоял рядом. Им оказался самый высокопоставленный человек при дворе, и его все боялись. Люди вокруг удивились, но этот человек ничего не сказал царю. Обиженный подумал несколько секунд, и вскоре такую же пощечину получил его сосед. Им оказался один из министров. Он не сразу понял, что происходит. Потом этот министр дал пощечину помощнику, а тот ударил следующего. Говорят, что эта пощечина обошла всю столицу. Ночью царя ударила его собственная жена. До этого ей досталось от его сестры. Поскольку сестра была старше, жена не могла ответить ей тем же. Она ударила мужа, потому что ей некого было больше ударить. Вот так пощечина царя вернулась к нему самому.

*Текст 6 (L2)*

It was long ago. One king had strange whims from time to time, and he could not explain them. Once he slapped a man who was standing nearby on the face quite unexpectedly. The man turned out to be the senior court official, and everyone was afraid of him. The man didn't say anything to the king, and the surrounding people were surprised. The offended court official thought for some seconds, and then his neighbour got the same kind of slap from him. He turned out to be one of the ministers. He didn't realize at first what was going on. Then this minister slapped his assistant, and the assistant slapped another person. They say that the slap travelled round the capital. At night the king was slapped by his own wife. Some time before that she had been slapped by the king's sister. The wife could not slap the sister back, because the latter was older. She slapped her husband because she had no one else to hit. That's how the king's slap came back to him.

2. **Picture description** does not present any difficulty for first-year students who have passed the Unified State Examination and are familiar with this type of verbal activity. Each student is given 2 pictures. The commentary on the first picture starts with L1, the commentary on the second picture starts with L2. The speech duration is 2 minutes in each language for both pictures.

3. **Speaking on suggested topics** in L1 and L2 is also limited in duration, 2 minutes for each language. Students are given recommendations concerning major points to be mentioned when speaking about their favourite hobby and holiday: 1) *what kind of hobby, when it appeared, what it consists in and what*

*attracts (attracted) you in it; 2) what holiday, what event is celebrated, with whom it is celebrated and what attracts you in it.*

### **3. Research Questions**

3.1. What are the most frequent acoustic-phonetic and syntactic markers of disfluency in L1?

3.2. Do they differ from those in L2 speech?

3.3. Are there any differences in manifestations of disfluencies in the three types of speech (retelling stories, description of pictures, commentaries on given topics) in both languages?

3.4. Are strategies of self-correction in L1 and L2 speech similar?

### **4. Research Methods**

#### **4.1. Choice of Languages and Tasks**

Whereas the aim of the longitude research is the description of qualitative and quantitative characteristics of speech disfluencies while interpreting in L2 and L3, the main goal of the first phase (that is not concerned with interpreting directly) is to obtain an overall picture and identify trends as reference points for future analysis. Besides this stage of research allows to detect some features of disfluency manifestations in L1 speech that might reflect individual peculiarities in cognitive processes connected with speech planning and its production and thus be useful for the interpretation of the results gained at the subsequent stages of research.

The choice of three types of speech tasks is determined by different degrees of examinees' freedom in the choice of content and linguistic elements. When reproducing graphic or / and audio versions of a text, examinees are considerably limited by a given sample; description of pictures is much more dependent on their perception of the image; commentaries on topics give examinees the greatest freedom to express their ideas in spontaneous speech.

#### **4.2. Transcripts Processing**

One of the aspects of speech disfluencies analysis is the study of constructional speech characteristics that demands an unambiguous division of the utterance into incomplete / complete syntagmas. As far as defining clause boundaries in oral communication may present certain difficulties (some researchers working with linguistic corpora have to involve experts to mark syntagmatic groups [20]), the examinees also take part in the transcription of their own speech records.

#### **4.3. Disfluency Markers**

There were chosen two types of disfluency markers: acoustic-phonetic ones and grammatical ones.

Acoustic-phonetic markers are:

- prolongation of sounds and syllables and its correlation with pausing,
- articulatory errors (omission, replacement and addition of sounds),
- place of articulation break and duration of the editing phase,

- length of the segment following a pause in the initial and middle positions of the sentence,
- correlation between the pause length and the sentence length,
- F0, F1 and F2 as related with disfluencies,
- distribution of filled and unfilled pauses and their correlation with other markers (including grammatical ones).

Grammatical markers are:

- number of words in syntagmas preceding or following pauses,
- part of speech specification of the words following pauses,
- syntactic functions of the words following pauses,
- correlation between structural types of sentences and pauses,
- speech errors (false starts, restarts, false repetitions, self-correction, etc.).

## 5. Conclusion

The proposed model of speech disfluencies estimation among trainee interpreters on the first stage of the research makes it possible to identify both common and individual tendencies and serve as a starting point for further investigations with more complicated tasks connected with spontaneous, semi-spontaneous, consecutive interpreting and sight translation of different types of texts in L2 and L3, as well as the listeners' perception of different kinds of disfluencies. The results of the research might be useful for the development of future interpreters' skills and competences connected with oral speech production.

## Список литературы

1. Al-Ghazali, A., & Alrefaee, Y. (2019). Silent Pauses in the Speech of Yemeni EFL Learners. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2 (1), 39–48. doi:10.34050/els-jish.v2i1.6142
2. Altman, J. (1994). Error Analysis in the Teaching of Simultaneous Interpretation: A pilot study. In *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Ed. by S. Lambert and B. Moser-Mercer, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 25–38.
3. Bakti, M. (2019). Error Type Disfluencies in Consecutively Interpreted and Spontaneous Monolingual Hungarian Speech. In R. L. Rose & R. Eklund. (eds.) *Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 71–74. doi: <https://doi.org/10.21862/diss-09-019-bakti>
4. Cecot, M. (2001). Pauses in Simultaneous Interpretation: A Contrastive Analysis of Professional Interpreters' Performances. *The Interpreters' Newsletter*, 11, 63–85.
5. Comeaux, K. C., & Thomson, R. I. (2019). Towards a Deeper, Uh, Understanding of, Um, L2 Fluency and its [750 ms Silence] Correlates. In J.

Levis, C. Nagle, & E. Todey (Eds.). *Proceedings of the 10th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA, September 2018, 106–115. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/334635724\\_TOWARDS\\_A\\_DEEPER\\_UH\\_UNDERSTANDING\\_OF\\_UM\\_L2\\_FLUENCY\\_AND\\_ITS\\_750\\_MS\\_SILENCE\\_CORRELATES](https://www.researchgate.net/publication/334635724_TOWARDS_A_DEEPER_UH_UNDERSTANDING_OF_UM_L2_FLUENCY_AND_ITS_750_MS_SILENCE_CORRELATES)

6. Fitzmaurice, S., & Purdy, K.A. (2015). Disfluent Pausing Effects on Listener Judgments of an ASL-English Interpretation. *Journal of Interpretation*, Vol. 24, Iss. 1, Article 3. Retrieved from <http://digitalcommons.unf.edu/joi/vol24/iss1/3>

7. Galaktionova, O. S. (2008). *Aspekty porozhdenija ustnogo teksta na rodnom i nerodnom jazykah: na materiale russkogo i anglijskogo jazykov* [Aspects of the Generation of Oral Text in Native and Non-native Languages: On the Material of the Russian and English Languages]. PhD thesis in Philology. Orel, 21 p. (In Rus.)

8. Gile, D. (2008). Local Cognitive Load in Simultaneous Interpreting and its Implications for Empirical Research. *Forum: International Journal of Interpretation and Translation*, V. 6, Iss. 2, 59–77. doi:10.1075/forum.6.2.04gil

9. Jankovics, J., & Garai, L. (2019) Disfluencies in Mildly Intellectually Disabled Young Adults' Spontaneous Speech. In R. L. Rose & R. Eklund. (eds.) *Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 79–82. doi: 10.21862/diss-09-021-jank-gara

10. Kim, Mi-Sun, & Jang, Tae-Yeoub. (2019). Pauses and Speech Rates in Assessing Fluency of English Speech. *Korean Journal of Linguistics*, 44–3, 315–339. doi: 10.18855/lisoko.2019.44.3.001

11. Mead, P. (2002). Exploring Hesitation in Consecutive Interpreting: An Empirical Study. In: G. Garzone & M. Viezzi (eds.), *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*, 73–82. Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/btl.43.08mea

12. Mizuno, A. (1999). Shifts of Cohesion and Coherence in Simultaneous Interpretation from English into Japanese. *Interpreting Research*, 8 (2), 31–41.

13. Petite, C. (2005). Evidence of repair mechanisms in simultaneous interpreting: A corpus-based analysis. *Interpreting*, 7(1), 27–49. doi: 10.1075/intp.7.1.03pet

14. Pio, S. (2003). The Relation Between ST Delivery Rate and Quality in Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 69–100. Retrieved from <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2475/1/04.pdf>

15. Riazantseva, A. (2001). Second Language Proficiency and Pausing: A Study of Russian Speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 497–526. doi: 10.1017/S027226310100403X

16. Suzuki, Shungo, & Kormos, Judit. (2019) The Effects of Read-aloud Assistance on Second Language Oral Fluency in Text Summary Speech. In R. L. Rose & R. Eklund. (eds.) *Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 31–34. doi: 10.21862/diss-09-009-suzu-korm
17. Tissi, B. (2000). Silent pauses and disfluencies in simultaneous interpretation: A descriptive analysis. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 103–127.
18. Tóth A. (2011). Speech Disfluencies in Simultaneous Interpreting: a Mirror on Cognitive Processes. *Journal of Translation and Interpretation* [online], Vol. 5, No. 2. Retrieved from [http://www.skase.sk/Volumes/JTI06/pdf\\_doc/03.pdf](http://www.skase.sk/Volumes/JTI06/pdf_doc/03.pdf)
19. Zhabin, D. V., & Molokanova, A. I. (2018). Psiholingvističeskoe issledovanie formal'nyh priznakov zvuchashchej reči govoryashčego v usloviyah emocional'noj napryazhennosti v kontekste iskusstvennogo bilingvizma (na primere ekzamenacionnogo stressa) [Formal Features of the Spoken Foreign Language in a Situation of Emotional Tension within Artificial Bilingualism: A Psycholinguistic Research (the Case of Examination Stress)]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod], 1, 166–170. (In Rus.).
20. Zhang, Hong. (2019) Variation in the Choice of Filled Pause: A Language Change, or a Variation in Meaning? In R. L. Rose & R. Eklund. (eds.) *Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 15–18. doi: 10.21862/diss-09-005-zhang



УДК 81:81'23

**ДЛИТЕЛЬНОСТЬ ЗВУЧАНИЯ ТЕКСТОВ НА РОДНОМ И  
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ИХ  
ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМ-БУДУЩИМ ПЕРЕВОДЧИКАМ**

**И.В. Булдаков**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

**А.С. Григорьева**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

**Т.И. Мельникова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

**Т.Н. Синеокова**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматриваются результаты экспериментального исследования, целью которого является сопоставление параметра «длительность звучания» при воспроизведении текстов на родном и иностранном языках студентами первого курса переводческого факультета. Выдвигаются рабочие гипотезы относительно длительности звучания текстов в разных условиях их предъявления, анализируются и интерпретируются данные, подтверждающие или опровергающие первоначальные гипотезы.

**Ключевые слова:** речевые затруднения, речь на родном языке, речь на иностранном языке, длительность звучания текста, студенты-будущие переводчики.

**Duration of Texts in Native and Foreign Languages under Different Conditions  
of Their Presentation to Trainee Interpreters**

**Iia V. Buldakov**

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

**Alexandra S. Grigorieva**

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

**Tatyana I. Melnikova**

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

**Tatyana N. Sineokova**

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

The article discusses the results of an experimental study the purpose of which is to compare the parameter “speech duration” in reproductions of texts in native and foreign languages by first-year students of High School of Translation and Interpreting. Working hypotheses concerning the duration of texts’ reproductions under different conditions of their presentation are proposed, data confirming or disproving the initial hypotheses are analyzed and interpreted.

**Key words:** speech disfluencies, speech in the native language, speech in a foreign language, speech duration, trainee interpreters.

## **1. Введение**

Одной из актуальных задач психолингвистики, когнитивной лингвистики, теории и практики перевода, собственно лингвистики и дидактики обучения устному переводу считается выявление затруднений практикующих переводчиков и студентов переводческих факультетов в устной речи на родном и иностранных языках.

Длительность звучания текста является важным маркером речевых затруднений [2; 3; 4] и зависит от множества факторов: языка, на котором воспроизводится текст (родной или иностранный), условий восприятия текста (устный или письменный текст), степени стрессогенности ситуации воспроизведения текста, информативной насыщенности текста и др.

Рассматриваемый ниже эксперимент стал частью первого этапа лонгитюдного исследования речевых затруднений студентов переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, описание которого приводится в [1]. Задачей исследования было сопоставление длительности звучания речи при воспроизведении текстов на родном (L1) и иностранном (L2) языках студентами первого курса переводческого факультета.

## **2. Описание эксперимента**

### **2.1. Участники эксперимента**

В эксперименте участвовало 14 студентов (12 женского и 2 мужского пола), средний возраст 18 лет, в основном уровень владения иностранным (английским) языком — В1. Участие в эксперименте являлось добровольным.

### **2.2. Материал для анализа**

Материалом для анализа служили аудиозаписи воспроизведения каждым испытуемым двух адаптированных под задачу басен Эзопа на русском и английском языках. Каждый текст содержал 15 предложений. Образцы текстов приведены в [1]. Общая длительность звучания — 72 минуты.

Оба текста (и, соответственно, их русскоязычный и англоязычный варианты) предъявлялись графически. При этом переменным параметром являлись условия предъявления текстов:

1) текст 1 предъявляется в графическом варианте сначала на русском, затем на английском языке (У1);

2) текст 2 предъявляется в графическом варианте сначала на английском, затем на русском языке (У2).

### 3. Исследовательские вопросы

Основной целью исследования было выявление и анализ расхождений в длительности звучания двух текстов (каждый на L1 и L2) в том случае, когда тексты предъявляются исключительно в графическом варианте, но порядок их предъявления варьируется.

Были поставлены два основных вопроса:

— Влияет ли язык (родной или иностранный) на длительность воспроизведения текста?

— Влияет ли порядок предъявления вариантов текста на длительность его воспроизведения?

На их основе были сформулированы более частные вопросы.

1) На каком языке длительность воспроизведения текста больше при У1?

2) На каком языке длительность воспроизведения текста больше при У2?

3) При каком условии (У1 или У2) длительность воспроизведения текста на русском языке больше?

4) При каком условии (У1 или У2) длительность воспроизведения текста на английском языке больше?

5) На каком языке (русском или английском) длительность звучания текстов при У1 и У2 больше?

6) При каком условии среднее значение превышения длительности звучания на английском языке больше?

Соответственно, были сформулированы 6 рассматриваемых ниже рабочих гипотез.

### 4. Обсуждение полученных результатов

Для проверки выдвинутых гипотез они были разделены на три группы:

— гипотеза 1 соотнесена с ситуацией предъявления текста при У1 (сначала предъявляется текст на русском языке, затем на английском);

— гипотеза 2 связана с ситуацией предъявления текста при У2 (сначала предъявляется текст на английском языке, затем на русском);

— гипотезы 3–6 содержат предположения относительно разницы в длительности воспроизведения текстов на обоих языках в обеих ситуациях (при У1 и У2).

#### 4.1. Длительность звучания в ситуации предъявления У1

**Гипотеза 1.** Текст 1 на английском языке будет воспроизводиться дольше текста 1 на русском языке, так как опыт использования иностранного языка на начальном этапе обучения в вузе значительно меньше в сравнении с родным, что затрудняет речемыслительные процессы на английском языке.

В таблице 1 приведены данные относительно длительности звучания текстов на обоих языках в ситуации предъявления У1.

Таблица 1

**Длительность звучания текстов на русском и английском языках при У1**

Испытуемый	Длительность воспроизведения (в секундах)		Коэффициент превышения времени воспроизведения	
	Русский язык	Английский язык	Русский язык	Английский язык
1	48	95	—	1,98
2	70	106	—	1,51
3	46	78	—	1,70
4	41	90	—	2,20
5	85	134	—	1,58
6	53	116	—	2,19
7	75	95	—	1,27
8	62	73	—	1,18
9	52	86	—	1,65
10	51	94	—	1,84
11	54	81	—	1,50
12	50	77	—	1,54
13	49	63	—	1,29
14	57	89	—	1,56
<b>Среднее значение</b>	<b>57</b>	<b>91</b>	—	<b>1,60</b>

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы.

1. Средняя длительность воспроизведения текста на русском языке — 57 с, на английском — 91 с, что в 1,6 раза превышает длительность воспроизведения на русском языке.

2. Максимальное превышение длительности воспроизведения текста на английском языке — в 2,2 раза (испытуемый 4).

3. Минимальное превышение длительности воспроизведения текста на английском языке — в 1,18 раза (испытуемый 8).

4. Исключений из общей тенденции не наблюдается.

Несмотря на то, что содержание текста хорошо известно говорящему (который уже воспроизводил его на родном языке), длительность воспроизведения текста на английском языке превышает длительность его

воспроизведения на русском языке. Таким образом, гипотеза 1 подтверждается. Полученные результаты показывают, что время воспроизведения текста в большей степени зависит от языкового опыта.

#### 4.2. Длительность звучания в ситуации предъявления У2

**Гипотеза 2.** Текст 2 на английском языке будет воспроизводиться дольше текста 2 на русском языке по той же причине, которая указана в гипотезе 1 (отсутствие достаточного языкового опыта на иностранном языке у студентов начального этапа обучения).

В таблице 2 приводятся данные относительно длительности звучания текстов в ситуации предъявления У2.

Таблица 2

#### Длительность звучания текстов на русском и английском языках при У2

Испытуемый	Длительность воспроизведения (в секундах)		Коэффициент превышения времени воспроизведения	
	Английский язык	Русский Язык	Английский язык	Русский язык
1	86	74	1,16	—
2	113	84	1,35	—
3	64	58	1,10	—
4	136	71	1,92	—
5	107	94	1,14	—
6	87	82	1,10	—
7	88	76	1,16	—
8	73	52	1,40	—
9	120	58	2,07	—
10	93	63	1,48	—
11	71	51	1,39	—
12	70	59	1,19	—
13	75	61	1,23	—
14	96	91	1,05	—
Среднее значение	91	70	1,30	—

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы.

1. Средняя длительность воспроизведения текста на русском языке — 70 с, на английском — 91 с, что в 1,3 раза превышает длительность воспроизведения на русском языке.

2. Максимальное превышение длительности воспроизведения текста на английском языке — в 2,07 раза (испытуемый 9).

3. Минимальное превышение длительности воспроизведения текста на английском языке — в 1,05 раза (испытуемый 14).

4. Исключения из общей тенденции не зарегистрированы.

Таким образом, гипотеза 2 также подтверждается, поскольку время воспроизведения текста на английском языке действительно превышает время его воспроизведения на русском языке, что указывает на значимость языкового опыта (ср. с результатами проверки гипотезы 1).

#### 4.3. Длительность звучания в ситуации предъявления У1-У2

**Гипотеза 3.** Текст на русском языке при У1 будет воспроизводиться дольше текста на русском языке при У2, поскольку: а) при воспроизведении на русском языке при У2 у испытуемого уже будет определенный опыт работы в аналогичных условиях, т. е. ситуация будет менее стрессогенной; б) содержание текста уже знакомо, т. к. он воспроизводился на английском языке.

Данные относительно длительности звучания текстов на русском языке при У1 и У2 для проверки гипотезы содержатся в таблице 3.

Таблица 3

#### Длительность звучания текстов на русском языке при У1 и У2

Испытуемый	Длительность воспроизведения (в секундах)		Коэффициент превышения времени воспроизведения	
	Русский язык при У1	Русский язык при У2	Русский язык при У1	Русский язык при У2
1	48	74	—	1,54
2	70	84	—	1,20
3	46	58	—	1,26
4	41	71	—	1,73
5	85	94	—	1,10
6	53	82	—	1,54
7	75	76	—	1,01
8	62	52	1,19	—
9	52	58	—	1,11
10	51	63	—	1,23
11	54	51	1,05	—
12	50	59	—	1,18
13	49	61	—	1,24
14	57	91	—	1,59

Среднее значение	57	70	1,12	1,31
------------------	----	----	------	------

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы.

1. Средняя длительность воспроизведения текста на русском языке при У1 — 57 с, при У2 — 70 с, что примерно в 1,2 раза больше.

2. Максимальное превышение длительности воспроизведения текста на русском языке при У1 — в 1,19 раза (испытуемый 8). Максимальное превышение длительности воспроизведения текста на русском языке при У2 — в 1,73 раза (испытуемый 4).

3. Наименьшее значение превышения длительности воспроизведения текста на русском языке при У1 — 1,05 (испытуемый 11). Наименьшее значение превышения длительности воспроизведения текста на русском языке при У2 — 1,01 (испытуемый 7).

4. У 2 испытуемых (8 и 11) зарегистрировано превышение длительности звучания текста на русском языке при У1 (в 1,19 и 1,05 раза соответственно), что является исключением из выявленной тенденции. У испытуемого 7 разница в воспроизведении текстов составляет 1 с (коэффициент равен 1,01).

Таким образом, гипотеза 3 в целом опровергается, поскольку у 12 испытуемых длительность воспроизведения текста на русском языке при У2 превышает длительность воспроизведения текста на русском языке при У1. В то же время у 2 испытуемых выявлено отклонение от данной тенденции, у 1 испытуемого длительность звучания практически совпадает.

В силу указанных исключений, а также в силу существующих на настоящем этапе исследовательских представлений о закономерностях речемыслительных процессов на L1 и L2 в изучаемых условиях, представляется целесообразной дальнейшая проверка гипотезы на большей выборке и в отношении количества испытуемых, и в отношении количества текстов. Дело в том, что несмотря на их кажущееся формальное сходство (один автор, один жанр, одинаковое количество предложений), текст 1 и текст 2 могут различаться по явно не наблюдаемым семантическим параметрам (количеству деталей, сложности логических цепочек, относительной простоте / сложности для восприятия описываемой ситуации и т.п.).

**Гипотеза 4.** Текст на английском языке при У2 будет воспроизводиться дольше текста на английском языке при У1, так как испытуемым изначально был предложен английский вариант текста при У2, в отличие от текста при У1, представленного первоначально на русском языке. Предварительное ознакомление с содержанием текста на родном языке значительно облегчает задачу его запоминания и воспроизведения на иностранном.

Данные для проверки гипотезы содержатся в таблице 4.

Таблица 4

**Длительность звучания текстов на английском языке при У1 и У2**

Испытуемый	Длительность воспроизведения (в секундах)		Коэффициент превышения времени воспроизведения	
	Английский язык при У1	Английский язык при У2	Английский язык при У1	Английский язык при У2
1	95	86	1,10	—
2	106	113	—	1,06
3	78	64	1,21	—
4	90	136	—	1,51
5	134	107	1,25	—
6	116	87	1,33	—
7	95	88	1,07	—
8	73	73	—	—
9	86	120	—	1,39
10	94	93	1,01	—
11	81	71	1,14	—
12	77	70	1,10	—
13	63	75	—	1,19
14	89	96	—	1,07
<b>Среднее значение</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>1,15</b>	<b>1,24</b>

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы.

1. Средняя длительность воспроизведения текста на английском языке при У1 равна длительности воспроизведения текста на английском языке при У2 и составляет 91 с. При этом превышение длительности звучания текста на английском языке при У1 зафиксировано у 8 испытуемых и в среднем равно 1,15; превышение длительности звучания текста на английском языке при У2 наблюдается у 5 испытуемых и в среднем равно 1,24.

2. Максимальное превышение длительности воспроизведения текста на английском языке при У1 — 1,33 раза (испытуемый 6), при У2 — 1,51 раза (испытуемый 4).

2. Минимальное превышение длительности воспроизведения текста на английском языке при У1 — 0,01 раза (испытуемый 10), при У2 — 1,06 раза (испытуемый 2).



3. Более высокое среднее значение при У2 не отражает реальной картины и в значительной степени отражает индивидуальные особенности испытуемых 4 и 9.

Таким образом, гипотеза 4 результатами проведенного исследования не может быть ни подтверждена, ни опровергнута и требует дальнейшей проверки, аналогично гипотезе 3. В то же время представляется заслуживающим внимания тот факт, что большинство испытуемых дольше воспроизводили текст на английском языке при У1, и, следовательно, предварительное ознакомление с содержанием текста при У1 на L1 не способствовало относительному сокращению длительности воспроизведения текста на L2. Можно предположить, что испытуемые при воспроизведении текста на L2 при У1 старались более подробно передать детали, так как ознакомление и пересказ текста на L1 облегчили процесс их запоминания.

**Гипотеза 5.** Безотносительно порядка предъявления текстов (при У1 или У2) длительность звучания текстов на английском языке будет превышать длительность их звучания на русском языке в силу дополнительных когнитивных усилий, сопровождающих речемыслительные процессы на иностранном языке.

Данные для проверки гипотезы содержатся в таблице 5.

Таблица 5

**Коэффициенты превышения времени воспроизведения текстов на английском языке при У1 и У2**

Испытуемый	У1		У2		Коэффициент превышения времени воспроизведения текста на английском языке при У1	Коэффициент превышения времени воспроизведения текста на английском языке при У2
	Длительность воспроизведения (в секундах)		Длительность воспроизведения (в секундах)			
	Текст на русском языке	Текст на английском языке	Текст на английском языке	Текст на русском языке		
1	48	95	86	74	1,97	1,16
2	70	106	113	84	1,51	1,35
3	46	78	64	58	1,7	1,1
4	41	90	136	71	2,2	1,91
5	85	134	107	94	1,58	1,14
6	53	116	87	82	2,19	1,06
7	75	95	88	76	1,3	1,16
8	62	73	73	52	1,18	1,4
9	52	86	120	58	1,65	2,07
10	51	94	93	63	1,84	1,48
11	54	81	71	51	1,59	1,39
12	50	77	70	59	1,54	1,19
13	49	63	75	61	1,29	1,23
14	57	89	96	91	1,56	1,05

Среднее значение	57	91	91	70	1,65	1,34
------------------	----	----	----	----	------	------

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Превышение длительности звучания текста на английском языке при У1 и У2 зафиксировано у всех испытуемых. Среднее превышение длительности звучания текста на английском языке при У1 = 1,7; при У2 = 1,3.

2. Наибольшее превышение длительности звучания при У1 зафиксировано у испытуемых 4 и 6 (в 2,2 раза). При У2 у испытуемого 9 было установлено превышение воспроизведения текста на L2 в 2,1 раза.

3. При У1 наименьшее значение превышения длительности звучания текста на L2 зарегистрировано у испытуемого 8 (в 1,2 раза). При У2 у четырех испытуемых (3, 5, 6, 14) зафиксировано превышение в 1,1 раза.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтверждается. У всех испытуемых при У1 и У2 вне зависимости от порядка предъявления текста длительность звучания текста на L2 была больше. Возможно, причиной выявленных закономерностей действительно являются дополнительные когнитивные усилия, сопровождающие речемыслительные процессы на иностранном языке на начальном этапе обучения в вузе.

**Гипотеза 6.** Средняя величина превышения длительности звучания текста на L2 по сравнению с текстом на L1 в первой ситуации будет меньше, чем во второй ситуации, т. к. испытуемым при У1 был изначально представлен текст на русском языке. Предварительное ознакомление с содержанием текста на родном языке значительно облегчает задачу его запоминания и воспроизведения на иностранном языке.

Данные, необходимые для проверки данной гипотезы, содержатся в таблице 5, но для удобства они вынесены в отдельную таблицу 6.

*Таблица 6*

**Коэффициенты превышения длительности звучания текстов на английском языке по сравнению с текстом на русском языке при У1 и У2**

Испытуемый	Коэффициент превышения длительности воспроизведения текста на англ. языке при У1	Коэффициент превышения длительности воспроизведения текста на англ. языке при У2
1	1,97	1,16
2	1,51	1,35
3	1,7	1,1
4	2,2	1,91
5	1,58	1,14
6	2,19	1,06
7	1,3	1,16
8	1,18	1,4
9	1,65	2,07
10	1,84	1,48
11	1,59	1,39
12	1,54	1,19
13	1,29	1,23

14	1,56	1,05
Среднее значение	1,65	1,34

Средние величины в первой и во второй ситуациях (при У1 и У2) показывают, что гипотеза опровергается. Среднее значение превышения длительности воспроизведения текста на английском языке по сравнению с текстом на русском языке при У1 будет больше, чем при У2. Подобные результаты можно было предположить уже при рассмотрении гипотезы 4, которая не была ни подтверждена, ни опровергнута, и при обсуждении результатов которой было высказано предположение, что при У1 может воспроизводиться большее количество деталей. Проверка данного предположения требует анализа на ином, содержательном уровне.

## 5. Выводы

Проведенное исследование позволило выявить определенные закономерности относительно длительности воспроизведения текстов на русском и иностранном языках в разных условиях их предъявления студентам переводческого факультета начального этапа обучения. В частности, подтвердились гипотезы, связанные с наличием определенных затруднений в речи на иностранном языке даже в том случае, когда текст предварительно воспроизводился на родном языке. Неподтвержденные в исследовании гипотезы свидетельствуют о необходимости комплексного многофакторного семантического и структурного анализа текстов (как стимульных, так и воспроизведенных испытуемыми), а также изучения других маркеров зарегистрированных речевых затруднений (пауз, паузозаполнителей, самокорректировок и т. п.).

## Список литературы

1. Belyaeva E.I., Sineokova T.N. Speech Disfluency in L1 and L2 of Trainee Interpreters: Problem Statement Speech Disfluency in L1 and L2 of Trainee Interpreters: Problem Statement // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 6 (13). Нижний Новгород: НГЛУ, 2020. С. 115–122.
2. Horváth V., Krepesz V. Filled Pauses in Children's Spontaneous Speech — Aspects from Timing and Complexity. In R. L. Rose & R. Eklund. (eds.) Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 87–88. doi: 10.21862/diss-09
3. Laczkó M. Temporal Characteristics of Teenagers' Spontaneous Speech and Topic Based Narratives Produced during School Lessons. In R.L. Rose & R. Eklund. (eds.) Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 63–66. doi: 10.21862/diss-09-017-laczko
4. Pap, J. Effects of Speech Rate Changes on Pausing and Disfluencies in Cluttering. In R. L. Rose & R. Eklund. (eds.) Proceedings of DiSS 2019, The 9th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech, 12–13 September, 2019, Budapest, Hungary, 75–78. doi: 10.21862/diss-09-020-pap

*УДК 378.016.811.111*

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ОСОБЕННОСТЯМ  
ПЕРЕДАЧИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ИНФОРМАЦИОННОГО ДИСКУРСА)**

**М.В. Лебедева**

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматривается вопрос формирования грамматической компетенции будущих переводчиков на основе информационного дискурса. Данный подход играет важнейшую роль в формировании переводческого мышления и позволяет студентам профессионально освоить значения грамматических категорий. Такая методика обучения также способствует осмыслению грамматических явлений как на иностранном, так и на родном языках.

**Ключевые слова:** грамматическая компетенция переводчика, информационный дискурс, профессиональная направленность обучения грамматике.

**Problems of Teaching Students of Translating and Interpreting  
Department How to Render Grammatical Meaning  
(Based on Information Discourse)**

**Marina V. Lebedeva**

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

The article discusses the question of formation of grammatical competence while teaching future translators from the standpoint of information discourse. This approach plays a crucial role in developing translation thinking and allows students to master the meaning of grammatical categories professionally. This teaching methodology also contributes to the comprehension of grammatical phenomena in both foreign and native languages.

**Key words:** grammatical competence of a translator, information discourse, professional focus on teaching grammar.

Глобализация и ее последствия значительно влияют на все аспекты в жизни человека. Межкультурные взаимодействия также претерпевают изменения, и общение между людьми постоянно видоизменяется. Знание английского языка становится не столько модным, сколько необходимым. Количество людей, которые используют его на регулярной основе, не считая его родным, не ассоциируя его с какой-либо определенной культурой, рассматривая его при этом исключительно как средство межкультурной коммуникации, увеличивается с каждым днем. Однако такое использование языка не принимает во внимание тот факт, что язык также является носителем культурных признаков той группы людей, которой он по праву принадлежит. Многие свободно пользуются английским языком, забывая о его особенностях, которые содержат в себе культурную составляющую.

В связи с этим роль профессиональных переводчиков как посредников между разноязычными и разнокультурными социальными общностями возрастает. Подготовка переводчиков невозможна без особого подхода к обучению как иностранным, так и родным языкам. От обучающихся требуется постоянный самоконтроль и умение сопоставлять языковые понятийные системы. Профессионализм проявляется в освоении фундаментальных речевых механизмов понимания, воспроизведения и порождения речи на родном и иностранном языках. Эта профессия требует развития как профессиональной языковой личности, которая будет отличаться от других людей, просто владеющих иностранными языками, так и умением на них говорить корректно. Эти отличия заключаются в умении выявлять национальную, социальную и психологическую специфику речи, которые разнятся у каждого из вступающих во взаимодействие собеседников. Также неотъемлемым качеством переводчика является способность осознавать и оценивать все составляющие своей собственной языковой личности.

Однако традиционно в процессе обучения иностранному языку главное место отводится лексической стороне речи, в то время как грамматика отходит на второй план. На наш взгляд, такое отношение не является приемлемым, особенно, когда речь идет о подготовке будущих переводчиков [3]. Часто обучение строится на объяснении правил и выполнении упражнений, что не дает студентам понимания о реальном функционировании этих правил на практике. При обучении грамматической стороне речи важно последовательно обращать внимание на функциональную семантику грамматических явлений как элементов текста, их соотношенность со смыслом сообщения и различными элементами коммуникативной ситуации.

В отношении к учебному материалу, в первую очередь должны применяться актуальные аутентичные инофонные тексты и микротексты, ярко воспроизводящие коммуникативную ситуацию и покрывающие все аспекты экстралингвистических факторов.

Мы придерживаемся мнения, что обучение грамматике, выстраиваемое на основе газетно-информационного дискурса, наиболее актуально для создания профессионального контекста с целью освоения и закрепления грамматических навыков. Именно в процессе использования таких лингвистических приемов, как сопоставительный анализ в обучающем процессе практики языка, студенты овладевают базовыми переводческими стратегиями. Такая тактика обучения также способствует осмыслению грамматических явлений на обоих языках – иностранном и родном. Опыт работы со студентами-переводчиками доказывает эффективность применения названных стратегий. Они способствуют не только снижению количества грамматических ошибок в речи обучающихся, но и позволяют избежать некоторых стилистических

ошибок. Такой успех обусловлен тем, что при оформлении своего высказывания, студенты в первую очередь концентрируются на содержании той мысли, которую хотят выразить, а также учитывают стиль, цель и задачу высказывания, как первостепенные признаки любого выражения. Рассматриваемый подход развивает познавательный интерес к языку, давая, таким образом, возможность продемонстрировать традиционные грамматические правила в разрезе актуальных статей.

На наш взгляд на начальном этапе эффективно работать с заголовками газетных статей, поскольку в них отражаются базовые грамматические явления. Например, если проанализировать английские заголовки, то можно сделать вывод, что для них характерно использование настоящего исторического времени вместо перфектных форм, когда речь идет о событиях, относящихся к недавнему прошлому. Например,

«Germany's Social Democrats *elect* first female leader» (The Guardian, 2019).

Такой заголовок усиливает интерес читателя к сообщению, так как позволяет как бы приблизить его к описываемым событиям, сделать его их частью. Он так же указывает на актуальность сообщения. Но это характерно только для рассматриваемого стиля, т.к. может сложиться ложное представление, что Present Perfect вообще не употребляется в подобной ситуации, но в тексте другого стиля данное время используется. Следовательно, текст показывает студентам, как грамматическая структура применяется в контексте публицистики, и если переводчик в будущем будет иметь дело с прессой, то у него не вызовет сомнений, какое грамматическое время употребить в подобной ситуации.

Задания, основанные на новостных текстах, готовят обучающихся к переходу от занятий с простым языковым уклоном к специализированным переводческим. В то же время необходимо избегать ситуаций, когда студенты не могут проводить работу в соответствии с требованиями преподавателей перевода, заключающимися в анализе не словарного значения слова в отдельности, а контекста и коммуникативной ситуации в целом. Кроме того, от студентов требуется и правильно оформленное выражение понятых смыслов на родном языке в соответствующем стилевом регистре.

Основываясь на работах Г.А. Золотовой, создавшей теорию функционально-коммуникативной грамматики русского языка, базирующейся на принципах анализа языковых явлений и исходящей из симбиоза их значений, форм и функций, мы делаем вывод, что обучение переводчиков грамматике иностранного языка должно строиться на принципах коммуникативной грамматики [1]. Студентам необходимо понимать, какая из многочисленных структур будет наиболее подходящей и адекватной для выражения содержания высказывания, тем самым реализовывая цель коммуникации, которая ставится как первостепенная в

процессе обучения. Кроме того, студентам важно четко представлять, что в коммуникативной грамматике грамматические структуры важно выбирать, основываясь не только на принципах сочетаемости слов и последовательности их употребления, но также на дискурсивном жанре и форме коммуникации (письменной или устной), не забывая о коммуникативном характере ситуации, намерениях говорящего и, наконец, характеристиках адресата.

Однако нет единого мнения о том, могут ли грамматические значения репрезентировать реальность мира. Традиционно считается, что они лишь являются средством упорядочивания и согласования лексических единиц, в то время как именно последние отображают реальный мир вещей. Но по данному вопросу существует и противоположное мнение, приверженцы которого утверждают, что грамматическая семантика так же, как и лексическая, отражается в экстралингвистической реальности, но в более общем виде [2]. Важно также отметить существование отдельных грамматических явлений, которые напрямую не имеют явной связи с выражением значений, и именно такая информация чаще всего при переводе оказывается нерелевантной для получателя, поэтому важно отграничить их от значимых грамматических явлений с целью соблюдения чистоты и валентности перевода. Например, в то время как некоторые виды таких грамматических форм, как спряжения или склонения, не выражают значения в большинстве современных языков, множественное число и прошедшее время напрямую связаны с экстралингвистической реальностью.

Кроме того, в процессе сравнения грамматических явлений в родном и иностранном языках можно прийти к выводу, что они могут разительно отличаться друг от друга и очень редко могут быть выражены одинаковыми грамматическими средствами.

Такие особенности невозможно проследить в отдельно взятых предложениях – они проявляются только в контексте. Кроме того, важную роль играют тип и жанр дискурса в процессе изучения грамматического явления. По словам Л.П. Тарнаевой, «применение дискурс-анализа в процессе обучения иностранному языку позволяет стать ближе к осознанию реального функционирования языка, а также способствует концентрации на таких аспектах языковых единиц, как их форма и функции, не забывая об особенностях жанров и социальных и культурных факторах» [4, с. 94]. Дискурс дает обучающимся возможность полноценного анализа межкультурной составляющей речевого общения, позволяет избежать типичных ошибок, которые чаще всего возникают на этапе структурирования и стилистического оформления высказывания и при подборе грамматических единиц для адекватного высказывания.

Таким образом, любое грамматическое явление рассматривается в коммуникативной ситуации, и, следовательно, обучение грамматике необходимо строить на основе дискурсивного подхода, т.к. любая переводческая деятельность осуществляется в дискурсивном формате (имеет дело с разными типами и жанрами дискурсов).

#### Список литературы

1. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 107–113.
2. Крушельницкая К.Г. Грамматические значения в плане взаимоотношения языка и мышления // В сб.: Язык и мышление. М., 1967. С. 217–219.
3. Лебедева М.В., Поршнева Е.Р. Проблема формирования грамматической компетенции будущих переводчиков // Вестник ПНИПУ: Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 73–83.
4. Тарнаева Л.П. Дискурс-анализ в обучении переводу в сфере профессионального общения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 90–105.



*УДК 811*

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЕ  
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ  
ПРИЕМЫ**

**Т.Б. Назарова**

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва*

В статье обосновывается необходимость включения художественных текстов жанра business fiction в процесс преподавания английского языка делового общения русскоязычным студентам продвинутого этапа обучения с опорой на систему и сочетание методологических принципов и методических приемов.

**Ключевые слова:** английский язык делового общения, обучение, художественный текст, методологический принцип, методический прием.

**Fiction in the Teaching of Business English within a University Curriculum:  
Methodological Principles and a Set of Techniques**

**Tamara B. Nazarova**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow*

In the article it is shown how one's understanding of the world of business within a university curriculum can be enhanced and diversified through the step-by-step use of a suitable sample of the genre known as business fiction; both the methodological principles and the underlying techniques are presented and detailed for a more effective learner-oriented Business English syllabus.

**Key words:** Business English, teaching, fiction, methodological principle, technique.

Научно-теоретическое описание и освоение английского языка делового общения в Лингвистической школе кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова началось в 1992 году, когда профессиональное погружение в реальные обстоятельства, сопровождавшие становление делового мира в перестраивающемся государстве, позволило выявить специфику бизнес-пространства и поставить вопрос о системном описании связанного с ним англоязычного и русскоязычного речеупотребления в устной и письменной формах. В течение десятилетий, последовавших за этой первой продолжительной встречей с миром бизнеса, постепенно, планомерно и поступательно, **во-первых**, формировалась научная теория английского языка делового общения, **во-вторых**, вносилась ясность в методологические принципы, лежащие в основе понимания мира бизнеса и понимания языка делового общения, **в-третьих**, уточнялись методические приемы, связывавшие научную теорию и теоретизирование с практикой преподавания делового английского русскоязычным студентам, которые

являются филологами, изучают современный английский язык как иностранный и призваны осваивать профессионально все основные составляющие английской филологии (языковая система, речевая деятельность, общение, литература, культура).

Перечислю коротко то, что накоплено за эти десятилетия в научном плане и внедрено в практику преподавания делового английского не только на кафедре английского языкознания филологического факультета МГУ, но и за пределами кафедры и университета: 1) сформулировано основополагающее определение английского языка делового общения как совокупности не менее восьми функционально-коммуникативных типов речи, которые реализуются в разных пропорциях и разных соотношениях в устной и письменной коммуникации деловой направленности; 2) выявлена проблема понимания как основная из тех, что требуют безотлагательного решения в обучении деловому общению на английском языке; 3) обоснован и выделен самый существенный терминологический пласт словарного состава английского языка делового общения, который назван общеупотребительной бизнес-терминологией и рассматривается как центростремительная сила, обозначающая ключевые понятия мира бизнеса и связывающая разные отрасли (первичные, вторичные, третичные и четверичные) в единое целое; общеупотребительная бизнес-терминология становится таким образом опорным звеном в решении проблемы понимания; 4) показано, что наряду с центростремительной силой в английском языке делового общения, как и в целом в мире бизнеса, распознаются носители центробежных сил; центробежную функцию выполняют отраслевые терминосистемы, обозначающие ключевые понятия тех или иных отраслей, тем самым подчеркивая специфику определенной отрасли, доказывая и демонстрируя ее отличие от других на фоне подлинного понятийного и языкового разнообразия; этот пласт лексики бизнес-английского позволяет решать проблему понимания на уровне отрасли и привлекает внимание к смещению когнитивных и коммуникативных приоритетов в движении современных коммуникантов из одной отрасли в другую; 5) выявлены и детально описаны особенности функционально-коммуникативных типов речи, подчиненных целям делового общения в устной и письменной формах; изучены связанные с каждым из них и формирующие их модели речеупотребления и соответствующие им коммуникативные функции; 6) разработан и внедрен в процесс обучения метод когнитивного моделирования, позволяющий студентам-англистам осваивать общеупотребительную бизнес-терминологию в тех концептуальных и системных соотношениях, которые характерны для мира бизнеса; метод когнитивного моделирования, выражаясь образно, «прививает» обучаемым (= внедряет в их сознание) мыслительные процессы, лежащие в основе преемственного функционирования и непрерывного развития делового сообщества в

условиях неизбежной и нарастающей глобализации; 7) осуществлена функциональная стратификация словарного состава английского языка делового общения с выявлением основных лексических и терминологических пластов; к настоящему моменту этот перечень включает 15 пластов (или страт); каждая страта обладает своей спецификой и требует определенного набора приемов для освоения и целесообразного употребления в устной и письменной речи деловой направленности [7]; 8) разработана и внедрена в практику преподавания авторская концепция перевода в деловых целях, включающая систему единиц перевода понятийной ориентации и единиц перевода коммуникативной значимости, а также обоснованный перечень методологических принципов и совокупность методических приемов по обучению переводу устной и письменной коммуникации в разнообразии ситуаций делового общения в межкультурном пространстве [1].

**Художественный текст в обучении английскому языку делового общения** — относительно новая научная проблематика, которая затрагивалась не раз в разных изданиях курса лекций «Английский язык делового общения» [2, 3, 4, 6], но, как неоднократно подчеркивалось в них, неизменно требовала и требует дальнейшего научно-теоретического осмысления. К наиболее существенным вопросам, возникающим в научном общении профессионалов и требующим научно-обоснованных ответов, я бы отнесла следующие: Каковы методологические принципы осуществления отбора собственно художественного текста для целей преподавания основ делового общения на английском языке? Какой разновидности *business fiction* следует отдавать предпочтение, решая вопрос о наиболее эффективных подходах, методах и приемах в обучении современного поколения студентов высших учебных заведений искусству эффективного делового общения в глобальном коммуникативном пространстве? Какие методические приемы позволяют сделать работу с художественным текстом деловой направленности интересной, содержательной, целесообразной и оправданной в долгосрочном плане?

Прежде всего необходимо уточнить и аргументированно представить **методологические принципы**, которыми преподаватель английского языка делового общения должен руководствоваться, оказываясь в ситуации, когда УМК строится вокруг произведения словесно-художественного творчества. Первый методологический принцип призывает сосредоточиться на тех текстах, которые отвечают требованиям семиотического критерия: в основе развернутого произведения речи художественной направленности должна быть осязаемая и объективируемая на разных уровнях связь с миром бизнеса (*Plot, Character, Theme, Setting, etc.*). Персонажи должны мыслиться автором и восприниматься читающим / читающими как “*situated agents*”, т. е. представлять мир бизнеса (*the world of business*), определенную

отрасль в мире бизнеса (industry) и определенный тип бизнес-предприятия (type of business). Второй методологический принцип рекомендует подбирать образцы, относящиеся к малым формам; иначе говоря, следует строить курс обучения не вокруг романа, а с опорой на рассказ, ограниченный оптимальным объемом повествования и поддающийся организованному чтению и освоению по ходу занятий (как собственно и за пределами занятий в самостоятельной работе) студентами с разным уровнем владения общим языком, разными когнитивными возможностями и эстетическими предпочтениями. Третий методологический принцип — это диалектика глобальности и расчлененности, так как непрерывный синтагматический (линейный) ряд повествования со всеми значениями, смыслами и содержаниями-намерениями, «закодированными» и размещенными автором в словесной ткани произведения, будет в соответствии с поставленными задачами процесса обучения дробиться на оптимальные отрезки, связываемые с разными составляющими программы учебной дисциплины (в нашем случае речь идет о практическом курсе английского языка и таком его разделе, как деловой английский / Business English). Четвертый методологический принцип должен сосредоточить внимание читающих и обучающихся бизнес-английскому на динамике порядка «по установлению» (arbitrary order), с одной стороны, и разнообразия «по природе» (intrinsic diversity), с другой стороны. Пятый методологический принцип — диалектика когнитивного и коммуникативного аспектов в использовании художественного текста в университетской системе обучения английскому языку делового общения; этот принцип совмещает решение проблемы понимания мира бизнеса с основами эффективного делового общения на английском языке с использованием тех или иных функционально-коммуникативных типов речи, которые совокупно и составляют то, что называется английским языком делового общения (имеются в виду прежде всего наиболее распространенные функционально-коммуникативные типы речи — Socializing for business purposes, Telephoning for business purposes, Business letter-writing, etc.).

**Методические приемы**, разработанные на кафедре английского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, опирались на рассказ “The Luck of Kokura”, который написан автором по имени Gary Shteyngart и опубликован в журнале The New Yorker в июне 2018 года. Перечислю некоторые из предлагаемых студентам продвинутого этапа приемов, коротко комментируя суть каждого из них. Во-первых, уточняется все, что связано с происхождением художественного произведения; этот предварительный этап процесса обучения неизбежно активизирует знание общего языка и знание филологии, подталкивая обучаемых к поиску информации о журнале, об авторе, о самом рассказе и о том, как следует понимать его название при первом

чтении, когда снимается проблема понимания языковых единиц, но еще не ставится вопрос о понимании всего художественного произведения с учетом авторского замысла и его художественного намерения. Во-вторых, хотя каждый студент читает рассказ самостоятельно перед началом практических занятий, основная интеллектуальная и аналитическая работа имеет место в непосредственном контакте с преподавателем в учебной аудитории, когда обучаемые шаг за шагом осуществляют стратификацию художественного текста с использованием 15 терминологических, лексических и лексико-фразеологических страт (или пластов), выделенных в словарном составе делового английского в процессе становления и развития научного направления «Английский язык делового общения: теория и практика» на протяжении продолжительного периода времени [2, 3, 5, 6, 7, 1].

Обособляя все, что связано с главным героем рассказа и его бывшим коллегой, филологи-англисты, стремящиеся научиться не только понимать мир бизнеса, но и эффективно общаться в нем в устной и письменной формах, выделяют прежде всего общеупотребительную бизнес-терминологию, связывающую повествование и литературных персонажей с миром бизнеса; далее из текста рассказа извлекаются все единицы, относящиеся к отраслевым терминосистемам и связывающие героев с определенными отраслями; на следующем этапе распознаются и изучаются слова общего языка, возникающие в авторской речи и в диалогах героев рассказа; не менее важным оказывается пласт официально-деловой лексики, использованной автором для создания речевых портретов персонажей; весьма важен пласт, охватывающий названия бизнес-предприятий и брендов; особого внимания требуют термины-фразеологизмы и бизнес-идиомы; не будут обойдены вниманием использованные автором рассказа цитаты и аллюзии.

Те терминологические и не-терминологические моно- и полилексемные единицы, которые отобраны автором художественного повествования для эстетических целей и извлекаются нами шаг за шагом из аутентичного рассказа, являют собой созданный художником слова **порядок «по установлению» (arbitrary order)**. Опираясь на этот сознательно ограниченный объем терминологических и лексических средств, предлагаемый нам создателем текста, мы должны двигаться — организованно, осознанно и осмысленно — к **разнообразию «по природе» (intrinsic diversity)**, т. е. к максимуму, которого в разных сочетаниях и соотношениях требует адекватное понимание мира бизнеса, его ключевых понятий и основополагающих терминологических / тематических / коммуникативных составляющих.

Для демонстрации того, как в реальном процессе преподавания английского языка делового общения в учебной аудитории и за ее пределами осуществляется методологический принцип **от порядка «по**

**установлению» к разнообразию «по природе» (from arbitrary order to intrinsic diversity)**, остановлюсь на одном пласте из 15 лексических и терминологических пластов, выделенных в настоящему моменту в словарном составе делового английского [1, 7]. Понятно, что точкой отсчета в когнитивном (понятийном, мыслительном) плане является общеупотребительная бизнес-терминология, охватывающая термины, обозначающие ключевые понятия мира бизнеса. Именно поэтому я рассмотрю эту терминологическую страту более подробно и для разъяснения приемов обучения воспроизведу именно те общеупотребительные бизнес-термины, которые извлечены из аутентичного художественного текста (в порядке появления): *management, employer, investor, employee, dealer, customer, shareholder, team*. По мере извлечения бизнес-терминов из рассказа каждый из них следует обеспечить толкованием на английском языке, русскоязычным эквивалентом (или эквивалентами) и его русскоязычным определением. Эти приемы подчинены — совокупно и системно — организованному решению важнейшей для курса делового английского проблемы понимания.

Следующий прием заключается в последовательной реорганизации и концептуальной перестройке перечисленного ряда терминологических единиц в движении от минимума, извлеченного из художественного произведения, к максимуму, существующему в реальном общении на английском языке в деловых целях. Намечается вполне обоснованно следующий ряд из трех терминов: *shareholder, management, workforce*. Эти терминологические единицы обозначают три группы людей, без которых невозможно существование типовой компании.

Далее идет расширение по линии региональной маркированности и кросс-региональной синонимии, например: *shareholder / AmE stockholder* (cf: *company / AmE corporation; share / AmE stock, sole trader / AmE sole proprietor, registration / AmE incorporation, managing director (MD) / AmE Chief Executive Officer (CEO), etc.*). Этот ряд может постоянно расширяться и дополняться за счет других пар регионально-нейтральных и регионально-маркированных терминологических единиц.

На следующем этапе работы с общеупотребительной бизнес-терминологией по вполне понятным причинам на первый план выходят системные связи внутри рассматриваемой терминосистемы: родовые термины снабжаются (или соплагаются с) видовыми, перечисляются терминологические синонимы и терминологические антонимы, называются и группируются дериваты. Приведу материал, поддерживающий все эти методические приемы: *management, senior management / senior managers, company officers, top management / top managers; middle management / middle managers; line management / line managers. CEO, COO, CFO, CIO, CIO, CKnO, CSO, etc. Employ – employer –*

employee – employed (by) – in the employ of – employment – unemployment – unemployed – self-employed – employable – employability; employ – recruit – hire – take on; dismiss, fire, sack, give someone a sack (cf.: make someone redundant, make redundancies, lay off, give someone an axe, downsize, etc.). Recruitment, job ad, applying for jobs, letter of application, motivation letter, covering letter, cover letter, curriculum vitae (CV), resume, job interview, the interview process, interviewer, interviewee, applicant, candidate, recruitment agency (AmE search firm), headhunters.

То, что коротко и сжато представлено в предыдущем изложении, призвано показать, как в реальном обучении деловому английскому с опорой на художественный текст внедряется методологический принцип **от порядка «по установлению» к разнообразию «по природе»**. В этом смысле расширению и наращиванию может быть подвергнут любой из пластов, изъятых из аутентичного художественного текста. Более того, любой из бизнес-терминов, извлеченных из англоязычного рассказа (employer, employee, investor, etc.), может служить точкой отсчета при последующем расширении терминологических и лексических рядов. Процесс обучения требует и дополнительных текстовых материалов, и толковых бизнес-словарей, и англо-русских словарей. При переходе от отработки навыков (как лексических, так и терминологических) к формированию продуктивных умений (speaking & writing for business purposes) изменится и перечень используемых приемов обучения.

### Список литературы

1. Назарова, Т.Б. От авторской концепции бизнес-английского к авторской концепции перевода в деловых целях. Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2, 2019. С. 94–110.
2. Nazarova, T.B. Business English. An Introductory Course for Advanced Students. Moscow: Dialog-MSU, 1997. 134 p.
3. Nazarova, T.B. Business English. An Introductory Course for Advanced Students of Language and Literature. Moscow: Dialog-MSU, 2000. 163 p.
4. Nazarova, T.B. Business English. A Course of Lectures with Practical Assignments. Moscow: AST/Astrel, 2004. 272 p.
5. Nazarova, T.B. Dictionary of General Business English Terminology. Second edition. Moscow: AST/Astrel, 2006. 127 p.
6. Nazarova, T.B. Business English. A Course of Lectures with Exercises, Activities, and Tasks. Moscow: AST/Astrel, 2009. 272 p.
7. Nazarova, T.B. Special Phraseology in Business English Vocabulary: Forms and Functions. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2020. P. 1-10. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/132450/> (дата обращения: 03.03.2020).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абросимова  
Лариса Сергеевна** д.ф.н., доцент, Южный федеральный университет,  
Ростов-на-Дону
- Беляева Екатерина  
Ивановна** к.ф.н., доцент кафедры английского языка  
переводческого факультета, Нижегородский  
государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова
- Борисова Елена  
Борисовна** д.ф.н., профессор, профессор кафедры английской  
филологии и межкультурной коммуникации,  
ФГОБУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет»
- Булдаков Илья  
Владимирович** студент 1-го курса переводческого факультета,  
Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова
- Головяшкина  
Елена Сергеевна** студентка 4-го курса переводческого факультета,  
Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова
- Григорьева  
Александра  
Сергеевна** студентка 1-го курса переводческого факультета,  
Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова
- Кабанова Ирина  
Николаевна** к.ф.н., доцент, зав. кафедрой английской филологии,  
Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова
- Катермина  
Вероника  
Викторовна** д.ф.н., профессор, факультет романо-германской  
филологии, Кубанский государственный  
университет
- Киселев Денис  
Александрович** студент 1-го курса переводческого факультета,  
Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова



- Кобзева Екатерина Владимировна** аспирант кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, ФГОБУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
- Комогорцева Алена Сергеевна** студент-магистр, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет
- Кудрявцева Земфира Гайсаевна** преподаватель кафедры педагогики и психологии, Башкирский государственный медицинский университет
- Лебедева Марина Владимировна** к.п.н., доцент, доцент кафедры английского языка переводческого факультета, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Мельникова Татьяна Игоревна** студентка 1-го курса переводческого факультета, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Назарова Тамара Борисовна** д.ф.н., профессор, профессор кафедры английского языкознания филологического факультета, МГУ им. М.В. Ломоносова
- Одинцова Татьяна Анатольевна** студентка 4-го курса факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Парина Ирина Сергеевна** к.ф.н., доцент, доцент кафедры теории и практики немецкого языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Петрова Ольга Владимировна** к.ф.н., доцент, профессор кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Поречная Виктория Игоревна** аспирант кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет

- Рахманкулова  
Светлана  
Евгеньевна** д.ф.н., доцент, профессор кафедры английского языка переводческого факультета, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Саитова Кристина  
Александровна** преподаватель кафедры педагогики и психологии, Башкирский государственный медицинский университет
- Сдобников Вадим  
Витальевич** д.ф.н., доцент, зав. кафедрой теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, председатель Правления Союза переводчиков России
- Синеокова  
Татьяна  
Николаевна** д.ф.н., профессор, профессор кафедры английского языка переводческого факультета, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Синяева Светлана  
Игоревна** аспирант кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет
- Степанова Ирина  
Валерьевна** к.ф.н., доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка, Челябинский государственный университет
- Стрекаловская  
Юлия Олеговна** ассистент кафедры теории и практики французского языка и перевода переводческого факультета, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
- Цимбалюк  
Анастасия  
Александровна** студентка 5-го курса, направление «Лингвистика», Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ  
ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Выпуск 6 (13)**

**Отв. редактор Татьяна Николаевна Синеокова**