

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»  
Институт иностранных языков

---

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ  
АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ  
И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА**

**Сборник статей  
IV Международной научной  
междисциплинарной конференции**

*Москва, 22 ноября 2017 г.*

Москва  
Российский университет дружбы народов  
2017

УДК 316.77:81'25(063)  
ББК -7\*81.2+88.53  
Ф94

Утверждено  
РИС Ученого совета  
Российского университета  
дружбы народов

Организатор конференции:  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»  
Институт иностранных языков

Соорганизаторы конференции:  
Католический университет г. Лилля (Франция)  
Высший институт языков Туниса Университета Карфагена (Тунис)  
Институт мировой литературы имени А.М. Горького Российской академии наук  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Научный редактор –  
академик Московской Академии наук педагогического образования,  
кандидат филологических наук, доцент *Н.Л. Соколова*

Редакционная коллегия:  
доктор социологических наук, доцент *С.А. Шаронова*;  
кандидат исторических наук *Н.С. Ерохова*;  
*Т.В. Болдовская*

**Ф94      Функциональные аспекты межкультурной комму-**  
**никации и проблемы перевода** : сборник статей IV Меж-  
дународной научной междисциплинарной конференции.  
Москва, 22 ноября 2017 г. / науч. ред. Н.Л. Соколова. –  
Москва : РУДН, 2017. – 419 с. : ил.

Конференция проводилась в рамках Программы повышения конкуренто-  
способности РУДН «5-100», проект М 2.4.1. П 1 «Организация и проведение  
НТМ, повышающих международный и всероссийский уровень признания ученых  
РУДН». Посвящена проблемам межкультурной коммуникации, лингвометодиче-  
ским проблемам преподавания иностранного языка и инновациям в области оте-  
чественного образования. В основу сборника легли материалы конференции, де-  
монстрирующие междисциплинарный подход.

Издание предназначено для лингвистов, педагогов и психологов, а также  
может быть использовано в учебно-образовательном процессе.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-08818-9

© Коллектив авторов, 2017  
© Российский университет  
дружбы народов, 2017

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE  
OF THE RUSSIAN FEDERATION  
PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA  
INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

---

**FUNCTIONAL ASPECTS OF  
CROSS-CULTURAL  
COMMUNICATION AND  
TRANSLATION ISSUES**

**Proceedings  
of the 4<sup>th</sup> International Scientific  
Interdisciplinary Conference**

*Moscow, November 22, 2017*

Moscow  
Peoples' Friendship University of Russia  
2017

**Conference Organizer:**

Federal State Autonomous Educational Institution for Higher Education  
Peoples' Friendship University of Russia  
Institute of Foreign Languages

**Conference Co-organizers:**

Lille Catholic University (France)  
Higher Institute of Languages of Tunis, Carthage University (Tunis)  
A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences (Russia)  
Federal State Budgetary Scientific Institution  
Institute for Strategy of Educational Development  
of the Russian Academy of Education (Russia)

**Science Editor –**

*N.L. Sokolova*, PhD in Philology, Associate Professor,  
Academician of the Moscow Academy of Educational Sciences

**Editorial Board:**

*S.A. Sharonova*, Doctor of Sociology, Associate Professor,  
*N.S. Erokhova*, PhD in History,  
*T.V. Boldovskaya*

**Functional Aspects of Cross-Cultural Communication and Translation Issues** : Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Scientific Interdisciplinary Conference. Moscow, November 22, 2017 / Science Editor N.L. Sokolova. – **Moscow** : PFUR, 2017. – 419 p.

The conference was held within the 5-100 RUDN University Competitiveness Enhancement Program, Project M 2.4.1. P 1 "Arrangement and Conduct of Technical and Scientific Events Enhancing the International and Russian Level of Recognition of RUDN Scientists". It deals with the problems of cross-cultural communication, linguistic and methodological issues of teaching foreign languages and innovations in national education. The collection was based on the interdisciplinary materials of the conference.

The publication is intended for linguists, teachers, and psychologists, and can also be used in teaching and educational process.

The articles are published in the author's edition.

ISBN 978-5-209-08818-9

© Composite authors, 2017  
© Peoples' Friendship University  
of Russia, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Межкультурная коммуникация как фактор образовательной деятельности*

<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ</b> Л.Ж. Караванова . . . . .	19
<b>ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ</b> В.Ю. Барбазюк . . . . .	29
<b>КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИНОСТРАННОГО И РОДНЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ИХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ</b> О.В. Раздорская . . . . .	37
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ УСВОЕНИЯ ЭПОНИМОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ ПРОЦЕССОВ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ</b> В.М. Зайцева . . . . .	48

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</b>	
И.А. Носкова, Е.И. Банцер . . . . .	57
<b>СТЕРЕОТИПЫ КАК ПРИЧИНЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ И КОНФЛИКТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ</b>	
А.Г. Жукова, В.В. Герасимова . . . . .	70
<i><b>Взаимосвязь функциональных подходов межкультурной коммуникации с проблемами интерпретации</b></i>	
<b>ВОЗМОЖНЫЕ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ</b>	
Э.И. Мячинская . . . . .	80
<b>ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕРЕВОДУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ</b>	
Е.С. Осипова . . . . .	91
<b>ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТИ: ОПЫТ СПБГУ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНДОЛОГОВ</b>	
А.В. Челнокова . . . . .	100

<b>ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ КАК ИСТОЧНИК НАРУШЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПСИХИАТРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ОПРОСНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ)</b>	
С.В. Кудря, Е.Н. Давтян .....	112
<b>УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ЛИНГВИСТА НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО</b>	
Е.В. Бурина .....	124
<b>ЯЗЫК ДЕВИАНТНОГО ЮМОРА: ЧЕРНЫЕ АНЕКДОТЫ</b>	
А.А. Цветкова .....	131
<b>УСТАНОВЛЕНИЕ РЕАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ «TÄTIGKEIT» НА ОСНОВЕ ДАННЫХ НЕМЕЦКОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА</b>	
А.И. Хлопова .....	144
<i><b>Интегративный подход в процессе обучения иностранному языку как этап формирования единого мирового образовательного пространства</b></i>	
<b>STUDENTS' INTELLIGENCES IN LANGUAGE LEARNING</b>	
Anna Tatarinceva .....	156

<b>МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЫДЕННОСТИ, ИЛИ ЖИЗНЬ <i>МЕЖДУ ДВУХ МИРОВ</i></b>	
З.Н. Афинская . . . . .	171
<b>ФЕНОМЕН НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ, «НОВЫЕ ТЕКСТЫ» И ЯЗЫК СОВРЕМЕННЫХ СМИ</b>	
М.Е. Каскова . . . . .	178
<b>КОНСТРУКТИВНАЯ И ДЕСТРУКТИВНАЯ АГРЕССИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АРГУМЕНТАТИВНОСТЬ И ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ</b>	
А.Р. Ким . . . . .	185
<b>МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА США КАК ЧАСТЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ- РЕГИОНОВЕДОВ</b>	
Е.А. Барсукова . . . . .	194
<b>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ПРИМЕРЕ «СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО» ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b>	
Л.В. Рассказова, Е.В. Алешинская . . . . .	203
<b>БРИТАНСКИЕ ТЕРМИНЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)</b>	
Ю. Б. Цверкун . . . . .	214
<b><i>Молодые ученые</i></b>	
<b>METADISCURSIVE STRATEGIES OF EFFECTIVE MULTICULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION</b>	
А.А. Baibatyrova . . . . .	228



<b>О КУЛЬТУРНЫХ ЛАКУНАХ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ И СПОСОБАХ ИХ ПЕРЕВОДА</b>	
Чан Сянюй .....	238
<b>РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОЙНА» В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА КАК ФРАГМЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ</b>	
Е.А. Голубенко .....	247
<b>К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПСЕВДОАНГЛИЦИЗМАХ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ</b>	
В.С. Коваленко .....	257
<b>НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ КАЗАХСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ БЛЮД</b>	
И.К. Ербулатова .....	264
<b>РАСШИРЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕС- КОГО КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ</b>	
Г.В. Сороковых, А.А. Плешко .....	276
<b>ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНР: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</b>	
Гао Цзюйянь .....	291
<b>ОБУЧЕНИЕ ИТАЛЬЯНСКОМУ КАК ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ</b>	
Н.Д. Супрун .....	301

<b>РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНТЕЛЕКТА</b>	
С.Б. Гурцкая . . . . .	307
<b>ПОДХОД BLENDED LEARNING В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ</b>	
С.С. Пашаева . . . . .	319
<b>ITALIAN TEACHING IN HIGHER EDUCATION, THROUGHOUT INFORMATION TECHNOLOGY</b>	
Antonella Selvitella . . . . .	326
<b><i>Студенческая наука</i></b>	
<b>СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗНОВРЕМЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА Г. СЕНКЕВИЧА «КРЕСТОНОСЦЫ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК: РАЗЛИЧНЫЕ ТЕХНИКИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ТЕОРИЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ</b>	
В.М. Берестова . . . . .	339
<b>МАТЕРИАЛЬНОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В ЛЕКСИКЕ БИЗНЕС-СФЕРЫ</b>	
А.И. Смоленкова . . . . .	353
<b>ОСОБЕННОСТИ АДЕКВАТНОЙ ПЕРЕДАЧИ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИНФОРМАЦИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ</b>	
А.С. Тисленкова . . . . .	363
<b>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АУТИЗМА</b>	
К.А. Трутнева . . . . .	372

<b>«ПОРТРЕТ ТРАГЕДИИ» И. БРОДСКОГО: ПРОБЛЕМАТИКА ПРЕЗЕРВАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА ПРИ ВТОПЕРЕВОДЕ</b>	
Я.И. Степурова .....	383
<b>ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</b>	
Е.А. Горбачева .....	396
<b>ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНКАЦИИ</b>	
А.К. Крайнова, Д.Н. Соловьев .....	404
<b>Авторы</b> .....	414

## CONTENTS

### *Cross-cultural Communication as a Factor of Educational Activity*

<b>PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF KROSSKULTURNY LITERACY AS BASES OF THE RUSSIAN IDENTITY</b> L.Zh. Karavanova . . . . .	19
<b>PERSPECTIVES OF EFFICIENCY IMPROVEMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN THE SPHERE OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL SERVICES</b> V.Yu. Barbazyuk . . . . .	29
<b>COMPARATIVE ANALYSIS OF A FOREIGN LANGUAGE AND BILINGUAL STUDENTS' NATIVE LANGUAGES AS THE MEANS OF IMPROVEMENT OF THEIR LINGUISTIC TRAINING</b> O.V. Razdorskaya . . . . .	37
<b>FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE, SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE THROUGH LEARNING EPONYMS USED IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN ENGLISH AS ONE OF THE FACTORS CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF MEDICAL SCHOOLS INTERNATIONALIZATION</b> V.M. Zaitseva . . . . .	48
<b>FORMING A MULTICULTURAL PERSONALITY IN THE PROCESS OF INTERGRATED TRAINING TO FOREIGN LANGUAGES</b> A.I. Noskova, E.I. Bantser . . . . .	57

<b>COMMUNICATIVE FAILURES AND CONFLICTS CAUSED BY STEREOTYPES</b>	
V.V. Gerasimova, A.G. Zhukova . . . . .	70
<b><i>Interrelation between Functional Approaches of Cross-cultural Communication and Interpretation Issues</i></b>	
<b>POSSIBLE TRANSLATORY TACTICS IN RENDERING CULTURE-SPECIFIC ACCENT CHARACTERISTICS FROM ENGLISH TO RUSSIAN</b>	
Elvira I. Myachinskaya . . . . .	80
<b>TEACHING FUTURE INTERPRETERS IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION TO TRANSLATE PHRASEOLOGICAL UNITS VIA CORPUS LINGUISTICS RESOURCES</b>	
E.S. Osipova . . . . .	91
<b>FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE MULTI-CULTURAL SOCIETY: EXPERIENCE OF ST.PETERSBURG STATE UNIVERSITY IN THE TRAINING OF THE STUDENTS OF INDOLOGY</b>	
A.V. Chelnokova . . . . .	100
<b>VARIATIONS IN INTERPRETATION OF TOPICAL TERMS AS A CAUSE OF DISRUPTION IN INTERCULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION IN PSYCHIATRY (BASED ON THE RESULTS OF ENGLISH AND RUSSIAN PATIENT QUESTIONNAIRES)</b>	
S.V. Kudrya, E.N. Davtian . . . . .	112

<b>TERMS AND CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S LINGUISTIC PERSONA AT THE FINAL STAGE OF THE STUDY OF FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE</b>	
E.V. Burina . . . . .	124
<b>LANGUAGE OF THE DEVIANT HUMOR: BLACK JOKES</b>	
A.A. Tsvetkova . . . . .	131
<b>SETTING THE REAL MEANING OF THE LEXEME "TÄTIGKEIT" BASED ON THE DATA OF THE GERMAN ASSOCIATIVE DICTIONARY AND THE RESULTS OF THE FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT</b>	
A.I. Khlopova . . . . .	144
<b><i>Integrative Approach in Teaching Foreign Languages as a Stage in the Formation of a Single World Educational Space</i></b>	
<b>STUDENTS' INTELLIGENCES IN LANGUAGE LEARNING</b>	
Anna Tatarinceva . . . . .	156
<b>INTERCULTURAL COMPONENT OF EVERYDAY LIFE, OR THE LIFE BETWEEN TWO WORLDS</b>	
Z. N. Afinskaya . . . . .	171
<b>THE PHENOMENON OF NEW LITERACY, "NEW TEXTS" AND LANGUAGE OF CONTEMPORARY MEDIA</b>	
M.E. Kaskova . . . . .	178

<b>CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE AGGRESSIVE COMMUNICATION: ARGUMENTATIVENESS AND VERBAL AGGRESSIVENESS</b>	
A.R. Kim . . . . .	185
<b>MUSICAL HERITAGE OF THE USA AS AN INTEGRAL PART OF AREA STUDIES STUDENTS' CULTURAL LITERACY</b>	
E.A. Barsukova . . . . .	194
<b>FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY BY THE EXAMPLE OF READING SPECIAL TERMINOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE</b>	
L.V. Rasskazova, E.V. Aleshinskaya . . . . .	203
<b>THE BRITISH HIGHER EDUCATION TERMS (CULTURAL-LINGUISTIC ASPECT)</b>	
Yu. Tsverkun . . . . .	214
<b>Young Scientists</b>	
<b>METADISCURSIVE STRATEGIES OF EFFECTIVE MULTICULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION</b>	
A.A. Baibatyrova . . . . .	228
<b>ABOUT CULTURAL GAPS IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES AND THE WAYS OF THEIR TRANSLATION</b>	
Chang Xiangyu . . . . .	238

<b>THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT “WAR” IN THE LEXICO-SEMANTIC SYSTEM OF THE JAPANESE LANGUAGE AS A FRAGMENT OF SOCIO-CULTURAL REALITY</b>	
E.A. Golubenko . . . . .	247
<b>PROBLEMS OF MODERN PSEUDO-ANGLICISMS IN RUSSIAN AND FRENCH</b>	
V.S. Kovalenko . . . . .	257
<b>NATIONAL CULTURAL REALITIES ON THE EXAMPLE OF NAMES OF KAZAKH NATIONAL DISHES</b>	
I.K. Yerbulatova . . . . .	264
<b>EXPANDING STUDENTS’ CULTURAL LINGUISTICS HORIZONS DURING THE SIMULTANEOUS LEARNING CHINESE, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES</b>	
G.V. Sorokovykh, A.A. Pleshko . . . . .	276
<b>HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE DEVELOPMENT TEACHING IN CHINA: PROBLEMS AND PROSPECTS</b>	
Gao Juyan . . . . .	291
<b>TEACHING ITALIAN AS A THIRD FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIA</b>	
N.D. Suprun . . . . .	301
<b>THE ROLE OF LINGUISTIC RESEARCH IN THE STUDY OF INTELLIGENCE</b>	
S.B. Gurtskaia . . . . .	307
<b>BLENDED LEARNING APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRE- PROFILE CLASSES</b>	
S.S. Pashaeva . . . . .	319



<b>ITALIAN TEACHING IN HIGHER EDUCATION, THROUGHOUT INFORMATION TECHNOLOGY</b> Antonella Selvitella . . . . .	326
--	-----

***Student Science***

<b>COMPARATIVE ANALISIS OF TWO TRANSLATIONS FOR HENRYK SIENKIEWICZ’S NOWEL “THE TEUTONIC KNIGHTS” ON RUSSIAN LANGUAGE: DIFFERENT WAYS OF TRANSLATION AND THEIR RELANTIONS WITH THE LINGUISTIC INDIVIDUAL’S THEORY</b> V. Berestova . . . . .	339
---	-----

<b>MATERIAL BORROWING AS A METHOD OF ADAPTATION OF ENGLISH LOAN-WORDS IN SPHERE OF BUSINESS</b> A.I. Smolenkova . . . . .	353
--	-----

<b>ADEQUATE CONVEYANCE OF COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ASPECT OF INFORMATION IN COMPLEX SENTENCES</b> A.S. Tislenkova . . . . .	363
---	-----

<b>FEATURES OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE OF CHILDREN WITH AUTISM SYNDROME</b> K. Trutneva . . . . .	372
--	-----

<b>J. BRODSKY’S “PORTRAIT OF TRAGEDY”: PRESERVATION OF TEXT’S CULTURAL FEATURES IN AUTOTRANSLATION</b> I. I. Stepurova . . . . .	383
---	-----

<b>BUSINESS GAME AS AN INTERACTIVE METHOD OF TEACHING STUDENTS OF ECONOMICS PROGRAMME</b> E.A. Gorbacheva . . . . .	396
--	-----

**SENIOR STUDENTS PREPARATION FOR  
SOLVING PROBLEMS OF INTERCULTURAL  
COMMUNICATION AT ENGLISH CLASSES**

A.A. Krainova, D.N. Solovyev ..... 404

**Authors** ..... 414

***Межкультурная коммуникация  
как фактор образовательной деятельности***

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ  
ГРАМОТНОСТИ КАК ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ**

**Л.Ж. Караванова**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие кросскультурной грамотности студентов, как процесс формирования личности, обладающей российской идентичностью, т.е. готовностью к межкультурному диалогу, толерантности, ценности многообразия культур. На основе проведенного анализа развития поликультурного общества современной России сформулированы основные значимые социокультурные факторы (возрастание темпов интеграции и дифференциации в межэтнических отношениях; психолого-педагогический потенциал кросскультурной грамотности не только как цель сохранения культуры своего народа, но и формирование позитивного отношения к культурам других народов; история становления и развития народов, определяющая не только отношение к прошлому, но и перспективы развития государства; снижение уровня доверия между этническими группами, приводящее к росту негативных отношений, активизации ксенофобии и агрессивного поведения; тенденция к увеличению молодежных организаций, объединенных националистическими взглядами), на основе которых происходит формирование и становление кросскультурной грамотности как основы российской идентичности в

современном поликультурном образовательном пространстве.

Процесс обучения должен осуществляться при соблюдении принципов обучения и воспитания, способствующих развитию и воспитанию учащихся; социокультурному соответствию; сознательности и активности обучающихся. При этом должен учитываться принцип положительной мотивации и благоприятного климата обучения в сочетании с индивидуальными и коллективными формами обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение развития кросскультурной грамотности формирует единство и интеграцию этнической и гражданской идентичности, что способствует признанию личности себя одновременно и представителем своего этноса и гражданином многонациональной России.

**Ключевые слова:** кросскультурная грамотность, российская идентичность, психолого-педагогическое сопровождение

## **PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF KROSSKULTURNY LITERACY AS BASES OF THE RUSSIAN IDENTITY**

**L.Zh. Karavanova**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** In article development of krosskulturny literacy of students as process of formation of the personality possessing the Russian identity, i.e. readiness for cross-cultural dialogue, tolerance, value of variety of cultures is considered. On the basis of the carried-out analysis of development of polycultural society of modern Russia the major significant sociocultural factors (increase of rates of integration and differentiation in the

interethnic relations are formulated; psychology and pedagogical potential of krosskulturny literacy not only as purpose of preservation of culture of the people, but also formation of the positive attitude towards cultures of other people; the history of formation and development of the people defining not only the relation to the past, but also prospects of development of the state; the decrease in level of trust between ethnic groups leading to growth of negative attitudes, activization of xenophobia and aggressive behavior; tendency to increase in the youth organizations united by nationalist views) on the basis of which there is a formation and formation of krosskulturny literacy as bases of the Russian identity in modern polycultural educational space.

Process of training has to be carried out at the observance of the principles of training and education promoting development and education of pupils; to sociocultural compliance; consciousness and activity of the trained. Thus the principle of positive motivation and favorable climate of training in combination with individual and collective forms of education has to be considered.

Psychology and pedagogical maintenance of development of krosskulturny literacy forms unity and integration of ethnic and civil identity that promotes recognition of the personality of at the same time by both the representative of the ethnos and the citizen of multinational Russia.

**Key words:** krosskulturny literacy, Russian identity, psychology and pedagogical maintenance

В настоящее время социальная ситуация в России, расширение контактов с другими странами требуют от человека кросскультурной грамотности, как понимания не только родной культуры, но и культуры других народов. Понимание культуры других народов ведет к постижению ее внутренних смыслов, к становлению адекватного отношения к традициям, обычаям, ценностям других народов.

Особую ценность и значимость для России, как многонационального, многоконфессионального светского государства, имеет гражданское единство. Это отражено в федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» (2014-2020 гг.), Указе Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 г., Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г., в которых подчеркивается чрезвычайная важность формирования общероссийской гражданской идентичности, патриотического воспитания граждан, укрепление духовной общности народов Российской Федерации.

В отечественной науке (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) формирование национальной идентичности представлено в разных аспектах. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн обосновали взаимосвязь деятельности и сознания, исследуя поведение человека, взаимообусловили систему ценностей человека и его эмоциональное и волевое развитие. Терпимость, христианская любовь к ближнему и к Родине, осознание единства с другими людьми отражены в работах М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Я.А. Коменского, Д.С. Лихачева, В.А. Сухомлинского. Вопросам идентичности посвящены работы Я.Б. Амирова, Ю.Г. Волкова, О.В. Гукаленко, В.В. Кочеткова и др. Ю.Н. Кулюткин, В.И. Любимов, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин рассматривают кросскультурную грамотность как вид функциональной грамотности.

Отечественные ученые отмечают, что существует противоречие между признанием важности развития у учащихся толерантности, способности понимать различные ценности и культуру и сохранением культурных

стереотипов, предрассудков, интолерантности, межнациональных конфликтов, оказывающих влияние как на учащихся, так и на учителей. Не все люди могут преодолеть культурные стереотипы и в равной степени позитивно относиться к отечественной и иной культуре [8, с. 5-6].

В настоящее время психолого-педагогическая наука находится в поиске способов формирования и развития кросскультурной грамотности, ее формирования на микроуровне (семья), макроуровне (государство) и мегауровне (геополитическое пространство) [5, с. 155].

Формирование кросскультурной грамотности студентов, являясь социально-педагогической проблемой, затрагивает насущные вопросы общества и образования, так как в современных условиях востребован человек, способный мыслить глобально, понимать себя и других, понимать и позитивно относиться к своей культуре и культуре других народов, на основе понимания ценностей этих культур [8, с. 6].

Кросскультурную грамотность в современных условиях поликультурного образовательного пространства следует рассматривать как процесс формирования личности, преданной государственным интересам, т.е. обладающей российской идентичностью. Любовь к своей Родине, чувство долга, ответственность и, как результат, поиск общей идентичности для россиян привели некоторых авторов к использованию термина «российская идентичность» или «общероссийская идентичность» (Е.М. Арутюнова, Я.Б. Амиров) и/или «российская национальная идентичность» и «российская гражданская нация» (А.Ю. Шадже и А.А. Хацац).

Поликультурное образовательное пространство создает теоретико-практическую основу, обеспечивающую преемственность процесса формирования кросскультурной грамотности студентов, направленного на совершенствование воспитания студентов вуза. Воспитание

студентов – это процесс формирования гражданского самосознания личности, преданной своему государству, способной конструктивно взаимодействовать с представителями других национальностей. Это дает возможность рассматривать кросскультурную грамотность не только как понимание культуры другого народа, структуру кросскультурной грамотности образуют знания, играющие важную роль в выборе линии поведения, в регуляции общения, целью которого является становление позитивного отношения к другой культуре и принятие других [8, с. 78-79].

Осмысление особенностей процесса формирования кросскультурной грамотности студентов в условиях развития поликультурного образования детерминировало необходимость изучения поликультурного общества, в результате чего были сделаны следующие выводы:

- ❖ до XXI в. подготовка молодежи к конструктивной жизнедеятельности лишь в незначительной степени была ориентирована на заимствование у других народов достижений их культур с целью развития культуры своего народа;

- ❖ кросскультурную грамотность студентов в современных условиях образовательного пространства надо рассматривать как процесс формирования личности, преданной интересам своего государства;

- ❖ кросскультурную грамотность невозможно формировать вне развития этнической идентичности;

- ❖ не вызывает сомнения, что кросскультурная грамотность является важнейшим условием сохранения своего этноса и гарантией государственной безопасности.

На основе проведенного анализа развития поликультурного общества современной России сформулированы основные социокультурные факторы, оказывающие влияние на процесс организации кросскультурной грамотности студентов:



➤ возрастание темпов интеграции и дифференциации в межэтнических отношениях, что подчас ведет к усилению националистических настроений;

➤ значительный психолого-педагогический потенциал кросскультурной грамотности не только с целью сохранения культуры своего народа, но и формирования позитивного отношения к культурам других народов;

➤ общая история становления и развития народов определяет не только отношение к прошлому, но и к перспективам развития государства;

➤ для современной России характерно снижение уровня доверия между этническими группами, что ведет к росту негативных отношений, активизации ксенофобии и агрессивного поведения;

➤ тенденция к увеличению молодежных организаций, объединенных националистическими взглядами.

Выявленные социокультурные условия и факторы поликультурного общества не могут претендовать на полноту, но значимы для формирования и становления кросскультурной грамотности как основы российской идентичности в современном поликультурном образовательном пространстве. Реализацией формирования кросскультурной грамотности студентов занимаются преподаватели.

Деятельность преподавателя, «предполагающая ориентацию студентов на понимание культуры другого народа, на развитие способности приобщать учащихся к ее ценностям, может быть эффективной только тогда, когда этим будут заниматься учителя, в полной мере поддерживающие идеи толерантности, необходимость понимания не только отечественной, но и иной культуры. В то же время в психолого-педагогической практике не редко встречаются учителя, которые не могут преодолеть свои культурные стереотипы и в равной степени относиться к отечественной и иной культуре» [8, с. 5-6].

Необходимым моментом размышлений преподавателя и студентов должно стать осмысление собственного отношения к социокультурной деятельности, к людям и к самим себе. В соответствии с идеями Л.С. Выготского, искусство воспитания должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность [2].

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич [1, с. 23-30] подчеркивают, что организация деятельности сознания по порождению смысла, сознания, управляющего поведением изнутри, способствуют переводу знаний в достояние личности, т.е. в личностные качества. Достижения культуры, отраженные в содержании учебно-воспитательного процесса, переходят в достояние личности и становятся основой ее духовности [9, с. 31].

Личностно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), включающий обучающихся в систему общественных связей и отношений, имеет определенное значение в формировании кросскультурной грамотности, так как предусматривает включение обучающихся в активную познавательную деятельность – общение, (само)познание, предметно-практическую и социально значимую деятельность, что способствует самостоятельному открытию знания для себя и выработке личностного осмысления.

Становление общероссийской общности происходит через общение, через которое каждый открывается другому в своей подлинной природе. Общение как деятельность приводит не к стиранию различий, а к «единству многообразия» и гармонии, основанной на глубинной диалектике различия партнеров по общению [4, с. 163].

Это же подтверждает И.Л. Набок, отмечая взаимообогащающую коммуникацию, в которой нет противопоставления этнических идентичностей, но преобладает толерантное отношение к «другому» и знание этого «другого» [6, с. 139]. Он говорит о необходимости

единства и интеграции этнической и гражданской (общенациональной) идентичности, достижения «двуединства», т.е. признание себя представителем своего этноса и одновременно гражданином многонациональной России [6, с. 140]. И.Л. Набок подчеркивает, что «доходящие иногда до экстремизма интолерантные выходки представителей различных молодежных группировок по отношению к иностранным студентам, лицам «неславянской внешности», рекламируемые как «защита» русского народа, в значительной степени связаны с несформированностью их собственной этнической идентичности, с недостатком этнической самоидентификации». По его мнению, начинать формировать толерантность надо не с отношения к «другим», а с отношения к «своим», к своей культуре, к своему народу и его нравственным, духовным традициям и ценностям [7].

В соответствии с этим процесс обучения необходимо осуществлять при соблюдении следующих принципов обучения и воспитания:

- принцип развивающего и воспитывающего обучения (регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями, способами деятельности и развитием обучающихся);
- принцип социокультурного соответствия (строить обучение, сообразуясь с природой обучающегося);
- принцип сознательности и активности обучающихся;
- принцип положительной мотивации и благоприятного климата обучения;
- сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения [3, с. 39-46].

В условиях поликультурного общества у молодых людей развивается кросскультурная грамотность, т.е.

готовность к межкультурному диалогу, толерантности, ценности многообразия культур.

Таким образом, чрезвычайно важно отметить роль психолого-педагогического сопровождения развития кросскультурной грамотности как основы российской идентичности в современном поликультурном образовательном пространстве.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-30.

2. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский; ред. и авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Из-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 512 с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

4. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

5. Куква Е.С. Идентичность современной молодежи и перспективы процесса консолидации российского общества / Е.С. Куква // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 4. – С. 154-167.

6. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Л. Набок. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

7. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: проблемы формирования этнокультурной идентичности // Информационно-аналитический научно-

образовательный журнал «Педагогическое образование»  
URL: [http://lib.herzen.spb.ru/text/nabok\\_3\\_2010\\_42\\_51.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/text/nabok_3_2010_42_51.pdf).

8. Рощупкин, В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 240 с.

9. Ситаров, В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 368 с.

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В ОБЛАСТИ  
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ  
В.Ю. Барбазюк**

Военный университет  
Москва, Россия

**Аннотация.** Приоритетным направлением в рамках развития образовательной деятельности является увеличение доли международного сотрудничества, которое проявляется через такие показатели, как академическая мобильность обучающихся и научно-педагогических работников, совместные научные проекты, создание международных лабораторий. Решение данной проблемы требует системного подхода для формирования конкретной стратегии выхода на мировой рынок образовательных услуг. Помимо этого, международное сотрудничество высшего учебного заведения нацелено на улучшение образовательной деятельности, повышение компетенции участников международных программ и проектов, содействие развитию инфраструктуры и системы управления вузом.

Фундаментальное значение для развития рынка образовательных услуг имеет интеграция российских вузов в международный рынок образовательных услуг. «Международные обязательства России по Болонской

декларации определяют необходимость для российских образовательных учреждений повышать качество своих услуг и методы работы в целях интеграции в международный рынок образовательных услуг, прежде всего, в сфере высшего образования и науки». Для укрепления международных связей в сфере образования необходимо создание такой системы обучения, которая обеспечит высокий рейтинг привлекательности вуза на международном рынке образовательных услуг, будет способствовать повышению качества подготовки специалистов, развитию приоритетных специальностей, пользующихся наибольшим спросом на мировом рынке.

На сегодняшний день большинство российских университетов может представить на международном рынке широкий спектр образовательных услуг. К ним относятся: обучение по программам бакалавриата и магистратуры; обучение в аспирантуре и докторантуре; различные формы стажировок и повышения квалификации специалистов всех профилей; переподготовку специалистов; курсы русского языка как иностранного; предвузовскую подготовку к дальнейшему обучению на всех специальностях, предлагаемых университетом; «включенное» обучение; дополнительные образовательные услуги (отдельные дисциплины, циклы дисциплин, специальные курсы).

Данная статья посвящена анализу и тенденциям интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство.

**Ключевые слова:** образование, международное сотрудничество, интеграция, образовательные проекты

**PERSPECTIVES OF EFFICIENCY IMPROVEMENT OF  
HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN THE SPHERE OF  
INTERNATIONAL EDUCATIONAL SERVICES**

**V.Yu. Barbazyuk**

Military University  
Moscow, Russia

**Abstract.** Priority direction in the development of educational activities is an increase in the share of international cooperation, which can be seen through such indicators as academic mobility of students, scientific and pedagogical workers, joint scientific projects, creation of international laboratories. Solving this problem requires a systematic approach to the formation of a specific strategy for entering the world market of educational services. In addition, international cooperation of the higher educational institutions is aimed at improving educational activities, increasing the competence of participants in international programs and projects, and promoting the development of the infrastructure and management system of universities.

The integration of Russian universities into the international market of educational services is of fundamental importance for the development of the market of educational services. "Russia's international obligations under the Bologna Declaration predetermine the need for Russian educational institutions to improve the quality of their services and working methods in order to integrate into the international market of educational services, primarily in higher education and science". To strengthen international relations in education, it is necessary to create such a system of education that will ensure a high rating of the attractiveness of the university in the international market of educational services, will help to improve the quality of training of specialists, preparation of specialties that are in demand in the world market.

Today, most Russian universities can present a wide range of educational services on the international market. These include: teaching in bachelor and master's programs; training in postgraduate and doctoral studies; various forms of internships and advanced training of specialists of all profiles; retraining of specialists; courses of Russian as a foreign language; pre-university preparation for further education in all specialties offered by universities; additional educational services (special disciplines, cycles of disciplines, special courses).

This article is devoted to the analysis and trends of integration of Russian universities in the global educational space.

**Key words:** education, international cooperation, integration, educational projects

Развитие системы образования - важный индикатор экономического прогресса общества. Особенно значимым в данном процессе является переосмысление сущности деятельности образовательных организаций и принципов управления ими. До недавнего времени подобные организации рассматривались как объект, которым управляют. Сегодня же большинство концепций образовательного менеджмента рассматривают их как своеобразный субъект управления и самоуправления. В большей степени это относится к современным высшим учебным заведениям. Современный вуз можно определить как «учреждение высшего профессионального образования, активно выполняющее образовательно-воспитательную, научно-исследовательскую и хозяйственно-экономическую функции, исходя из условий различных контекстов: социально-экономического, политического, социокультурного, духовно-нравственного» [2, с. 37].

Высшие учебные заведения все чаще рассматриваются как саморазвивающиеся организации,



поэтому их уже невозможно воспринимать как некую застывшую данность.

Становится необходимым дополнять существующие подходы динамическими аспектами изучения, в рамках которых вузы будут рассматриваться как образовательные организации, представляющие собой изменчивые единицы, взаимодействующие с внешней средой и формирующие определенную организационную культуру, которая призвана отражать индивидуальные особенности того или иного вуза. Все это должно учитываться в процессе управления высшими учебными заведениями и при их выходе на международный уровень. Именно при таком подходе образовательная организация сможет стать активным субъектом на рынке образовательных услуг.

Международная деятельность является одним из приоритетных направлений деятельности любого университета. Она направлена на модернизацию и укрепление научных и культурных связей с зарубежными университетами, получение мирового опыта в сфере высшего образования, привлечение инвестиций и экспансию экспорта образовательных услуг вуза.

Современный этап социального и экономического развития России требует решения ряда стратегических задач, реализуемых в контексте участия России в глобальной конкуренции экономик развивающихся стран.

В настоящее время большинство вузов нашей страны ведут переговоры с зарубежными университетами по вопросам реализации крупных международных научных и культурных проектов, которые направлены на создание партнерской сети вузов, разрабатывающих совместные учебно-методические программы.

Проведенный нами анализ современного рынка образовательных услуг позволяет говорить о том, что вузы переживают этап «инновационного преобразования» и стремятся реализовать задачи их стратегического развития на

мировом уровне, что предполагает их интеграцию в мировое социальное, образовательное и культурное пространство.

Это тенденция является фундаментальной, т.к. развитие проектов в области международной коллаборации может стать эффективным средством улучшения количественных и качественных показателей научно-образовательной деятельности в целом, и обеспечить глобальную конкурентоспособность отечественных высших учебных заведений по самым перспективным направлениям.

Для достижения данных показателей вузы должны стремиться к реализации ряда проектов.

Наиболее важные проекты в области развития международного сотрудничества и интеграции в единое европейское образовательное пространство представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 - Проекты международного уровня

В настоящее время в большинстве университетов реализуются следующие виды международных образовательных программ:

➤ *включенное обучение*. Данная программа обучения предполагает прохождение обучения в зарубежном вузе без получения свидетельства/диплома принимающего учебного заведения;

➤ *программа «Двойной диплом»*. В рамках данной программы осуществляется обучение в иностранном вузе с выдачей свидетельства о прохождении обучения по образовательной программе данного учебного заведения;

➤ *летние школы*. Данное направление предполагает цикл теоретических лекций, практических занятий и мастер-классов, посвященных конкретной тематике;

➤ *языковые курсы за границей*.

Кроме того, наряду с представленными выше программами, многие зарубежные учебные заведения принимают студентов (*freemovers*) в индивидуальном порядке.

Еще одним важным направлением международной деятельности является установление связей с зарубежными университетами. В рамках сотрудничества проходит реализация программ по обмену студентами, преподавателями и научными сотрудниками, совместные научно-исследовательские проекты, образовательные и культурные мероприятия.

В качестве партнёров отечественных университетов за рубежом выступают:

➤ университеты и другие высшие учебные заведения, научные центры;

➤ центры, осуществляющие приём квалификационных экзаменов и выдачу международных сертификатов, оценку учебных программ, учебно-методическую поддержку и, соответственно, аккредитацию учебных заведений;

➤ научные центры зарубежных стран.

Таким образом, результатом внедрения новых проектов вузов в сфере международной деятельности является их активное взаимодействие со студентами, ведущими преподавателями, научными сотрудниками из зарубежных университетов, что в дальнейшем должно позволить отечественным университетам занять лидирующие позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Проведенный анализ показал, что результатом деятельности по развитию международного научного сотрудничества станет:

1) увеличение доли международных разработок и исследований по тематике, актуальной не только в России, но и на международном уровне, что, в свою очередь, создает предпосылки для повышения активности в международных исследовательских проектах;

2) активизация работ по включению университетских изданий в число престижнейших международных научно-исследовательских журналов;

3) экспансия международных проектов, проводимых в кооперации с зарубежными исследователями. Ведущие научные направления университета будут способствовать созданию международных центров перспективных исследований.

Более того, исследования показывают, что для адаптации процесса обучения к современным условиям (прежде всего, интеграции в единое образовательное пространство) необходимо:

1) изучать новые методы обучения, учитывая фактор приобретения знаний как в явной, так и в косвенной форме;

2) непрерывно искать новые пути применения полученных знаний и навыков, тем самым, оценивая результаты обучения и оптимизируя процесс оценки;

- 3) акцентировать внимание на преподавании всех дисциплин с учетом международных традиций и моделей;
- 4) использовать современные возможности технологий;
- 5) готовить не только высококвалифицированных преподавателей, но и разработчиков программ, тьюторов, менторов.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Антонова О.В. Рынок образовательных услуг: современные условия и тенденции развития: автореф. ... дис. канд. экон. наук: 08.00.01 / Ольга Викторовна Антонова. Москва, 2012. – 24 с.
2. Синяева И.М. Маркетинг услуг: Учебник / И.М. Синяева, О.Н. Романенкова, В.В. Синяев; под ред. д.э.н., проф. Л.П. Дашкова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 252 с.
3. Спартак А.Н. Международная торговля услугами: новые тенденции развития и регулирования, роль в интеграционных процессах / под ред. А. Н. Спартака. – М.: ВАВТ, 2016. – 320 с.

### **КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИНОСТРАННОГО И РОДНЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ИХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ О.В. Раздорская**

Курский государственный медицинский университет  
Курск, Россия

**Аннотация.** Образовательная среда современных российских университетов носит поликультурный характер. В данных условиях становится актуальным внедрение мультикультурного образования, предоставляющего

возможность для самореализации личности в быстро меняющемся мире при сохранении связей с родным языком и культурой. В основе мультикультурного языкового образования лежит межкультурный диалог, содействующий познанию иностранного языка через культуру и культуры через язык, а также рефлексии этнокультурных особенностей иностранного и родного языков.

Интерференция родных языков студентов является причиной определённых сложностей в процессе иноязычной лингвистической подготовки в нелингвистическом вузе. Для оптимизации процесса обучения английскому языку студентов-билингвов из стран ближнего зарубежья рекомендуется использовать методы компаративной лингвистики. Автор предлагает применять типологическое сравнение английского и родных языков студентов с целью выявления фонетических, лексических и грамматических сходств. Рассмотрены примеры проводимого студентами совместно с преподавателем компаративного анализа английского, таджикского и туркменского языков, в ходе которого выявляются сходства и различия их лексико-грамматических особенностей. Определяются слова, заимствованные в английский из тюркских и иранских языков; рассматриваются грамматические категории рода, числа и падежа имён существительных, особенности словообразования, в частности, образования существительных, обозначающих деятеля; степени сравнения прилагательных, сходства и различия порядка слов в повествовательных, отрицательных и вопросительных предложениях. Выявляются примеры положительной и отрицательной языковой интерференции. Компаративный анализ проводится студентами в ходе заседаний научного кружка кафедры иностранных языков. Полученные результаты становятся основой для докладов студентов-кружковцев на конференциях и публикаций в России и за рубежом. Научно-исследовательская работа, проводимая

студентами-кружковцами, способствует воспитанию креативной языковой личности на основе взаимодействия разнообразных культур.

Показана важность компаративного анализа для преподавателя, так как этот вид совместной со студентами деятельности необходим ему для расширения и обогащения знаний о языковых явлениях в различных языках.

**Ключевые слова:** студенты-билингвы, сравнительный анализ, диалог культур

**COMPARATIVE ANALYSIS OF A FOREIGN  
LANGUAGE AND BILINGUAL STUDENTS' NATIVE  
LANGUAGES AS THE MEANS OF IMPROVEMENT  
OF THEIR LINGUISTIC TRAINING**

**O.V. Razdorskaya**

Kursk State Medical University  
Kursk, Russia

**Abstract.** The educational environment of modern Russian universities is multicultural. In these conditions, the implementation of multicultural education is actual. The basis of the language education of this kind is the intercultural dialogue, which promotes the knowledge of a foreign language by means of studying the culture, and the culture by means of studying the language, as well as reflection of ethnic and cultural characteristics of the foreign and native languages.

The interference of the students' native languages is the cause of the difficulties during foreign language training at a non-linguistic University. To optimize the process of studying English by the bilingual students, the methods of comparative linguistics are recommended. The author proposes to carry out the typological comparison of English and the students' native languages to identify their phonetic, lexical and grammatical similarities. The examples of comparative analysis of the English,

Tajik and Turkmen languages are presented. The words borrowed into English from Turkic and Iranian languages were found; the grammatical categories were examined, the peculiarities of word formation, degrees of comparison of adjectives, similarities and differences of word order in the sentences were analyzed. The examples of positive and negative language interference were determined. Comparative analysis is carried out during the meetings of the students' scientific society. The obtained results are the basis for the reports of the members of the scientific society at the conferences in Russia and abroad. The students' research work promotes the development of a creative language personality at the basis of the interaction of diverse cultures. In the process of analysis, the tolerant attitude towards the native speakers of the languages compared is formed.

The comparative analysis is important for the teachers, as this kind of activity is necessary for enrichment of their knowledge of language phenomena in different languages.

**Key words:** bilingual students, comparative analysis, cultures' dialogue

Russia's integration to the world education and the relative access to Russian education have attracted the students from many countries to Russian Universities. The structure of ethnic and cultural environment of the higher education establishments can be characterized as the interaction of the certain components such as multicultural staff of the students, sociocultural environment and cross-cultural character of education.

Multicultural education is an opportunity for self-realization in the multicultural world while maintaining links with the native language and culture [2, c. 21]. The diversity of nations, cultures and languages can be hardly found as a disadvantage, but rather an opportunity to develop the abilities necessary to overcome national and linguistic differences. Languages are highly important in the development of an



identity, in communication and social integration [6, p. 2]. The basis of multicultural language education is a dialogue promoting the knowledge of the culture by means of the language, and the language by means of the culture as well as reflection of ethnic and cultural characteristics.

The educational environment of Kursk State Medical University is characterized by the variety of cultures. There are students from the independent states – the former republics of the USSR (Ukraine, Armenia, Azerbaijan, Turkmenistan, Uzbekistan, Tajikistan, etc.) who are taught in Russian. There are also students from India, Sri Lanka, Malaysia, Oman, Lebanon, Nigeria, Ghana, Brazil and some other Asian, Latin American and African countries who are taught in English and study Russian as a foreign language. We observe the informal communication of the students of different cultures, thus, the language competence becomes very important for them.

At the Department of the Foreign Languages of Kursk State Medical University, we try to achieve the following educational goals:

- development of a student's personality in the intercultural and multilingual aspect;
- formation of the ability to see a community of people belonging to different cultures and their specific features, stipulated by national factors;
- development of the culture of communication and interpersonal interactions.

The students from the former republics of the USSR do not study English at the university. Their wish to communicate with the English-speaking students and their socialization become one of the factors of their motivation to study English individually.

For optimizing the process of teaching bilingual students English, we use the methods of comparative linguistics. The fact that the teacher does not know the native languages of the

students (Turkmen, Tajik) creates certain difficulties in the educational process. That is why the teacher of English should take into account the interference of a student's native language and view it as a source of a student's mistakes.

Taking into account a student's personality is one of the principles of Reflective and Creative Approach (RCA) worked out by us. Practical implementation of RCA is carried out in the technological model, which is the project of purposeful and gradual studying a foreign language that reflects the united hierarchy of the aims and orientation of all the components to their inculcation. Some principles of the technological model are the principle of formation of a creative language personality at the basis of the cultures' variety and the principle of intercultural dialogue as the basis of language training. As the educational environment of KSMU is marked by the variety of cultures, the curriculum that considers the diversity of cultures and languages found at the educational establishment should be structured and promoted; the management of this diversity, its development and adapting the new ways of teaching English is necessary. It would help the students to put the competences, abilities and learning strategies into practice to improve their language training.

The principles of multicultural education are also widely used in the educational, research and extracurricular activities with the bilingual students [1, c. 72]. Having receiving individual extracurricular lessons of English, medical students decided to join the students' scientific society at the Department of Foreign Languages for carrying out linguistic scientific research.

I would like to present the samples of the comparative analysis of English and the native languages of the bilingual students, Turkmen and Tajik. This analysis was carried out together with the students in the process of their studying English and their further research at the scientific society [3, c. 8].

In Turkmen language there are some loanwords of Latin origin, the knowledge of them helps the medical students to master English vocabulary, for example: laboratoriya –

laboratory, limfa – lymph, aprel – April. The students get to know that the Turkmen word *diş* (tooth) (as well as Azerbaijani *diş* and Kazakh *mic*) resembles the English word *teeth*. The question is if this similarity of the words from different language families is a coincidence or its cause is their common origin. Unfortunately, nowadays there are no researches proving or denying it, but this information promotes the better memorizing of the English word. The problems of borrowing the words from the students' native languages, namely Turkic, into English is also of great interest for the students [5, c. 773].

In Turkmen, there are phonemes analogical to the English /θ/ and /ð/. Turkmen as well as English contains both short and long vowels. These language phenomena promote better mastering of English phonetics by Turkmen students.

In the English language, which is fusional like all Indo-European languages, there are some characteristics of agglutinative type (the Turkmen language belongs to this type), namely, the absence of the category of grammatical gender. There are some specific ways of indirect indication of an animal's gender in both languages. The examples are he-cat and she-cat in English and erkek pişik (male cat) and urgaçy pişik (female cat) in Turkmen. The nouns meaning the doer of the action are formed with the affix -çy in Turkmen, for example: balyk – a fish, balykçy – a fisherman. In English, the suffix -er is used for the formation of the nouns meaning the doer of the action, moreover, it has broad opportunities of the formation of the nouns from any verb's stem. The plural form of the noun is formed in English by means of the ending -s: a doctor – doctors. In Turkmen, the plural of the noun is also formed by means of the ending: lukman – lukmanlar (a doctor – doctors). If there is a numeral before a noun, the ending is not added to the noun in Turkmen: bir lukman (one doctor) - iki lukman (two doctors). This language phenomenon can cause the students' mistake while studying English: they say 'two doctor', 'two hospital' instead of 'two doctors', 'two hospitals'. In the Turkmen language, there are

cases formed by the adding of the endings to a noun, but there are no prepositions. That is why Turkmen students can miss the prepositions when they speak English, as they don't have this part of speech in their native language.

In both languages, the word order is fixed, but in English it is: Subject – Verb (Predicate) – Object, and in Turkmen it is: Subject – Object – Verb (Predicate). It is a source of the students' mistakes, they say: 'I medicine study', 'He institute go', etc.

Turkmen students consider the studying of negation in English to be difficult because in their native language it is formed by means of the negative verb *ýok*. This verb doesn't inflect for person or number: *Onuň maşyny ýok* (He does not have a car). The phonetically similar suffix *-ok* is another option: it attaches to the negated verb. It comes after the stem and before the tense suffix: *Men bilemok* (I don't know).

As for the Tajik language, it also has phonemes similar to English, for example, /x/ is the sound reminding of the English sound /h/ in the words hot, help, health; the sound /ч/ is the analogue to the English /dʒ/ (bridge, jump).

In Tajik, the nouns have no category of grammatical gender; there are no cases of the nouns and no corresponding endings. The plural of the nouns is formed by means of the suffixes *-он* and *-ҳо*. Suffix *-ҳо* is added to all the nouns, both animate and inanimate: *одамҳо* (people), *дарахтҳо* (trees). Suffix *-он* is added mostly to the animate nouns: *занон* (women). The English ending *-s* is added to all the nouns. Tajik suffix *-e* has the function of the indefinite article: *одаме* (a man). There is no analogue of the definite article in the Tajik language. Thus, Tajik students can have problems while using English articles as they are not after but before a noun.

An adjective in Tajik is after a noun, but not before like in English: *мактаби нав* (a new school, literally: school new), *хонаи калон* (a big house, literally: house big). It also can be a source of making mistakes by Tajik students while studying English as they can use the word order typical for their native

language. Tajik adjectives, numerals and most pronouns do not have an index of the plural: девори баланд (a high wall, literally: wall high) - деворҳои баланд (high walls, literally: walls high). In English the adjectives also do not have a form of the plural, and the ending –s is added to the nouns (a high wall – high walls). The nouns meaning the doer of the action are formed by means of the suffixes such as -гар (коргар – worker, оҳангар – blacksmith), -ор (харидор – buyer), -гор (омузгор – teacher). It reminds of the English rule of adding the suffixes –er and –or (teacher, translator).

To indicate comparative degree of the adjectives the suffix –тар is added to them: сафед – white, сафедтар - whiter, гарм – hot, гармтар – hotter. The superlative degree is formed by means of the suffix –тарин having the same function as the English suffix –est: гармтарин - the hottest. The Tajik adjective бад means ‘bad’, but the students should bear in mind that the English adjective is an exception to the rule (bad – worse – the worst).

In Tajik, a verb has two word stems – the stem of the Past Tense and the stem of the Present Tense. The stem of the Past Tense is formed by extracting the suffix –ан from the Infinitive. The stem of the Past Tense is the form of the third person singular of the Present Simple Tense, for example: рафтаан - to go, рафт – he went; додан – to give, дод – he gave, овардан – to bring, овард – he brought. This linguistic phenomenon can cause the difficulties while studying the English Past Simple Tense as it is formed by the other way, by adding the ending –ed to the Infinitive of the regular verb: to look – looked.

In Tajik and English, the word order is fixed, but in English it is: Subject – Verb (Predicate) – Object, and in Tajik it is: Subject – Object – Verb (Predicate), for example: Бародарам дар институти тиббӣ мехонад (My brother studies at the medical institute, literally: My brother at the institute medical studies). Making up the English sentences the native speakers of Tajik put the Predicate by mistake in the last place in the sentence as it corresponds to the norms of their native language.

The results of the comparison has allowed us to evaluate what is easy and what is difficult for the students and thereby carry out studying English from the easy aspects to the difficult ones. The data of the comparative analysis and time saving while mastering the familiar language phenomena can be used in a very efficient manner for the explanation of the new and more difficult phenomena. Collective research by the teacher and the students helps the teacher to plan educational strategy for teaching bilingual students English. This kind of cooperation with the students is necessary for a teacher for enriching the knowledge of linguistic phenomena in the different languages [4, c. 208].

Moreover, the Tajik and Turkmen students, the members of scientific society, take part in the students' conferences with the Russian audience. Their reports attract the audience's attention as the Russian students do not know much about Tajik and Turkmen languages and cultures, thus listening to the reports can promote the respectful and tolerant attitude to the representatives of different nations.

The language and cultural competence promotes the informal communication of the students from different countries: they communicate with each other during not only academic, but also the cultural events arranged by the English-speaking students. It improves the process of the students' ethnic socialization and formation of tolerant attitude to different cultures. Kursk State Medical University will go on differentiating itself within the national and international academic environment as a university with a strongly affirmed multicultural profile and unite people from different parts of the world in one sole multiethnic and multicultural educational establishment. The activity of the Department of Foreign Languages is carried out in a creative way in order to achieve this aim.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байрамов Э.А. Сравнительный анализ грамматических особенностей английского и азербайджанского языков как средство оптимизации лингвистической подготовки // Тезисы докладов республиканской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного переводоведения и культурологии», посвящённой дню солидарности азербайджанцев мира. Баку, 21-22 декабря 2012 г. – Баку: Бакинский славянский университет, 2012. – С. 72-74.

2. Габдулхаков В.Ф., Хисамова В.Н. Лингводидактика поликультурного образования. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 248 с.

3. Раздорская О.В. Сравнительный анализ лексико-грамматических особенностей в процессе изучения английского языка студентами-туркменами / О.В. Раздорская, Л.К. Аллабердиев // *Materialy IX Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji 'Nauka: teoria i praktyka – 2013' Volume 7. Filologiczne nauki. Politologija. Muzyka i zycie.: Przemysl. Nauka i studia*, 2013. – Str. 8-10.

4. Раздорская О.В. Особенности учёта родного языка в процессе обучения английскому языку студентов-таджиков / О.В. Раздорская, И.А. Иброхимов // *Материалы Международной научно-практической конференции «Роль русского языка в межкультурном диалоге: Россия и персоязычные страны (Афганистан, Иран, Таджикистан)»*. Душанбе, 21-25 октября 2013 г. – Душанбе: Таджикский Национальный Университет, 2013. – С. 208-209.

5. Сапаров М. Тюркизмы в английском языке // *СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА-2015*. В рамках юбилейных мероприятий, посвященных 110-летию со дня основания клиники и 90-летию основания Университета. 16-17 апреля 2015 года. – СПб: Издание СПбГПМУ, 2015. – С. 373-374.

6. Pop I.-A. Extract from the speech delivered at the 2014 European Language Council Forum, Brussels, December 2014 // Discover your future. Competitive culture. Creative minds. Cluj-Napoca, Romania: Babes-Bolyai University, 2014. - P. 2.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПОСРЕДСТВОМ УСВОЕНИЯ ЭПОНИМОВ,  
ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОДИН  
ИЗ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ  
ПРОЦЕССОВ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ  
В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ**

**В.М. Зайцева**

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет»  
Смоленск, Россия

**Аннотация.** В работе представлены результаты исследования, посвященного изучению формирования иноязычной и социокультурной компетентности студентов и молодых ученых медицинских вузов, посредством усвоения терминов-эпонимов, которые используются в научных публикациях и практических документах. Формирование компетентности обучающихся в этой области рассматривается как один из факторов, которые в значительной степени способствуют общему развитию процессов интернационализации в медицинских вузах.

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность, языковая компетентность, интернационализация, студенты



**FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE, SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE THROUGH LEARNING EPONYMS USED IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN ENGLISH AS ONE OF THE FACTORS CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF MEDICAL SCHOOLS INTERNATIONALIZATION**

**V.M. Zaitseva**

Smolensk State Medical University  
Smolensk, Russia

**Abstract.** The paper presents the results of a study devoted to the formation and of a foreign language, social and cultural competence of medical students and young scientists through the assimilation of terms-eponyms that are used in scientific publications and clinical documents. Development of the competence in this area is considered as one of the factors that greatly contribute to the development of internationalization in Medical Universities of Russia.

**Key words:** social and cultural competence, language competence, internationalization, students

Актуальность рассматриваемой нами проблемы обусловлена тем, что иноязычная и социокультурная компетентность будущего медицинского специалиста является профессионально значимым навыком, позволяющим выполнять профессиональные задачи на высоком уровне, а также способствует более активному продвижению процессов интернационализации в современных медицинских вузах. Совершенно очевидно, что интернационализация вузовского образования требует от ее участников высокой языковой и социокультурной компетентности. Для участия в проектах и программах академической и научной мобильности студенты и молодые ученые должны владеть иностранными языками на высоком

уровне. В процесс обучения в вузе студенты овладевают навыками работы с иноязычными медицинскими документами и текстами, совершенствуя свою языковую и общую профессиональную компетентность и углубляя свою профессиональную направленность. Особую роль при этом играет эффективное усвоение специальных профессиональных понятий, поскольку медицинский перевод представляет собой работу с текстом, для которого характерны высокий процент терминологии и стилиевые ограничения. Считается, что на сегодняшний момент медицинский язык является самым богатым из всех технических языков, но это в свою очередь приводит к возникновению различных проблем в области перевода. Среди медицинских терминов наблюдается значительное число эпонимов, которые обозначают понятия по тематическим группам (операции, методы, инструменты, болезни, симптомы, синдромы). Они активно используются наряду с общепринятыми терминами. При этом эпонимы представлены краткими терминами и не несут в себе информацию о внутренних признаках описываемого понятия.

Целью нашей работы стало изучение процесса формирования иноязычной компетентности и навыков работы студентов медицинских вузов с научными публикациями на английском языке как одного из факторов, способствующих активному развитию процессов интернационализации в современных медицинских вузах.

При проведении учебных занятий нами обращается внимание студентов на то, что эпоним – это имя человека, реального или выдуманного, на основе которого создано другое слово или словосочетание. Изучение и обсуждение этого языкового явления имеют своей задачей изучить указанное языковое явление, но также обладают значительным воспитательным потенциалом, позволяющим наглядно продемонстрировать, что употребление эпонимов в

медицинском терминообразовании в значительной степени объясняется стремлением сохранить имена врачей и учёных-первооткрывателей, которые внесли огромный вклад в развитие медицины и науки.

С лингвистической точки зрения употребление эпонимов в современной медицине объясняется не только желанием сохранить в истории авторство первооткрывателя, но и подобрать наиболее точный термин, чтобы адекватно отобразить то или иное явление, наиболее эффективно передать профессиональную информацию.

Рассматривая на учебных занятиях проблему эпонимов, важно подчеркнуть, что эпонимы не только позволяют из поколения в поколение передавать историческую память о выдающихся врачах и учёных-медиках, но и имеют большое психологическое значение. Они облегчают запоминание, так как на ментальном уровне реципиент получает целостную картину изображения объекта действительности. При чтении узкоспециализированных текстов важно показать, что использование эпонимов в кругу узких специалистов обеспечивает быстрое понимание сложившейся картины, передает преемственность знаний, отражает основные этапы развития науки, борьба мнений и взглядов, становление научного мировоззрения человека.

Рассмотрение эпонимов в ходе работы с научными публикациями осуществляется в ходе всего курса преподавания иностранного языка, но особым потенциалом для этой работы обладает дисциплина «Основы профессионально ориентированного перевода». В ходе освоения этой дисциплины студентами лечебного и стоматологического факультетов организуется самостоятельное изучение дополнительных текстов и публикаций медико-хирургической, гинекологической, педиатрической и стоматологической направленности на предмет использования в них эпонимов. Студентам

предлагается оценить, насколько эпонимы распространены в текстах медико-хирургической направленности в медицинской терминологии, определить особенности и возможности функционирования в современной медицинской терминологии.

На начальном этапе изучения медицинской терминологии внимание студентов обращается на эпонимы-мифологизмы, то есть термины, включающие имена литературных персонажей, как в клинической терминологии («психиатрия» от имени Психея: англ. *Psychiatry*; *Vanadium* – химический элемент ванадий с химическим номером 23, названный по имени скандинавской богини Ванадии).

Еще одну группу эпонимов, которую выделяют при изучении медицинских текстов, составляет анатомическая терминология. Обращается внимание на то, что в их структуре часто используются имена богов и богинь: *Ammonis horn* - Аммонов рог; *Achilles tendon* - Ахиллово сухожилие. В текстах медико-хирургической направленности часто встречаются анатомические термины, являющиеся библейскими эпонимами: *Adam's apple* – Адамово яблоко, или кадык.

Начальный уровень освоения медицинской терминологии предполагает знакомство с химико-биологическими текстами. В них студенты встречают термины, имеющие в своем составе имена ученых и врачей, впервые открывших и описавших то или иное явление. Они составляют наибольшую по количеству группу эпонимов: *Bohrium* – борий, химический элемент с атомным номером 107 в таблице Менделеева, описывается как нестабильно радиоактивный элемент, который был назван в честь датского физика Нильса Бора. *Copernicium* – коперниций, впервые был получен 9 февраля 1996 года в Институте тяжелых ионов и назван в честь Николая Коперника. *Einsteinium* - химический элемент эйнштейний, был открыт в декабре 1952 года и назван в честь физика-теоретика, одного

из основателей современной теоретической физики, лауреата Нобелевской премии по физике 1921 года, общественного деятеля-гуманиста Альберта Эйнштейна (1879–1955). *Fermium* - химический элемент фермий был открыт в 1953 году и назван в честь итальянского физика Энрико Ферми. *Curium* – кюрий, химический элемент, названный в честь Пьера и Марии Кюри. *Flerovium* – флеровий, химический элемент, названный в честь российского физика Георгия Николаевича Флерова, руководителя группы, синтезировавшей элементы с номерами от 102 до 110.

Изучая тексты хирургической тематики, студенты выделяют и анализируют термины, в состав которых входят имена ученых и врачей, впервые открывших и описавших то или иное явление. Эта группа наибольшая по количеству: *Ziehl solution* - карболовый раствор Циля для окрашивания микобактерий; *Lugol solution* - раствор Люголя. Большое количество эпонимов можно встретить в медико-хирургических статьях, где упоминаются названия хирургических инструментов, названных именами ученых-практиков: *Mayo scissors* - ножницы Мейо, используемые для разрезания фасций; *Gigli wire saw* - пила Джильи, представляющая собой хирургическую проволочную пилу; *Farabee periosteal elevator* - распатор Фарабефа, используемый для отделения тканей от зуба или кости.

Если студенты находят в публикациях один из эпонимов, включающих имя Теодора Кохера, им предлагается самостоятельно дополнительно поработать с медицинскими словарями и текстами и убедиться в том, что имя швейцарского хирурга, лауреата Нобелевской премии Теодора Кохера (*Theodor Kocher*) сохранено в достаточно большом количестве эпонимических терминов, таких как *Kocher elevator*, *Kocher clamp*, *Kocher dissector*, *Kocher hemostat*, *Kocher incision*, *Kocher intestinal forceps*, *Kocher kidney-elevating forceps*, *Kocher maneuver*, *Kocher periosteal dissector*, *Kocher spoon* и ряде других понятий. При этом

преподавателю важно обратиться к знаниям студентов, полученным при изучении истории медицины, поскольку процесс интернационализации медицинского образования также предполагает и усвоение международного научного и практического опыта.

Важно также показать, что часто эпоним указывает только на одного человека, в то время как научное открытие - результат работы многих. В некоторых случаях термин несет имена двух или более людей. Это происходит в том случае, когда болезнь открыли и описали двое ученых, независимо друг от друга: например, такие эпонимы, как *Itsenko-Kushinga disease* – заболевание Иценко-Кушинга, *Ziehen-Oppenheim disease* - лордотическая дисбазия. Симптом Щеткина-Блюмберга (*Blumberg symptom*): этот симптом был описан немецким хирургом Моритцем Блюмбергом в 1907 году. Отсутствие в англоязычной версии имени Щеткина объясняется студентам: русский акушер Д. С. Щёткин (1851-1923) ещё в конце 80-х годов XIX века использовал этот приём в своей клинической практике. Официальное сообщение Дмитрий Сергеевич Щёткин сделал только в 1908 году на заседании Пензенского медицинского общества.

Одними из наиболее употребительных в клинических публикациях являются термины «sign» и «symptom». Изучая медицинские словари, студенты сталкиваются с термином *Aaron's sign* – симптом Аарона, являющимся признаком аппендицита и описывающий боль в надчревной или левой подреберной области при надавливании в точке Мак-Бернея (еще один эпоним – *MacBerney's point*), далее идет *Auenburger's sign* - признак Ауэнбруггера, описывающий выпячивание надчревной области при выпоте в околосердечной сумке, или *Trenesek's symptom*, описывающим пульсацию подключичной артерии в области прикрепления грудинно-ключично—сосцевидной мышцы при атеросклерозе аорты. Также значительное число

эпонимов встречается при изучении понятия «syndrome», начиная с таких, как Adams-Strokes's syndrome – синдром Адамса – Морганьи-Стокса, относящийся к явлению внезапной потере сознания с судорогами, нарушением дыхания и коллапсом, и Zollinger-Ellison syndrome – синдром Золлингера – Эллисона, описывающий аденому поджелудочной железы. Причем количество эпонимов, относящихся к понятию «syndrome», превышает количество эпонимов, связанных с понятиями «sign» и «symptom». Необходимо показать обучающимся, что в ряде случаев эпонимы выполняют шадящую функцию, помогающую избегать травмирующих ситуаций при постановке диагноза: Vernike syndrome - синдром Вернике (старческое слабоумие), Apert-Gallais's syndrome - синдром Аперта-Галле (интерсексуальность, вызванная трофическими и обменными нарушениями), Down's syndrome – генетическое нарушение, синдром Дауна.

Интернационализация современного образования и науки предполагает активное владение иностранными языками для более глубокого познания профессиональных знаний и обмена опытом, прежде всего в ходе участия обучающихся в проектах академической и научной мобильности. Работа студентов с профессиональной научной литературой позволяет усовершенствовать языковую компетентность, с одной стороны, и приобрести новые знания в своей специальности, с другой стороны. Научные публикации и документы включают значительное число эпонимов, и благодаря наличию имени собственного в составе термина, они могут являться единственно приемлемым понятием, поскольку термины-синонимы не всегда отражают сущность понятия, а определение понятия с помощью многословной описательной конструкции не является удобным. Эти термины играют важную роль при наименовании новых явлений или открытий в области медицины в связи с установившейся международной

традицией называть то или иное открытие или изобретение именем ученого, сделавшего данное открытие или изобретение. Эпонимы позволяют не только сохранить в памяти поколений специалистов имена первооткрывателей тех или иных медицинских феноменов, но и способствуют эффективной профессиональной коммуникации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акжигитов Г.Н., Бенюмович М.С., Чикорин А.К. Англо-русский медицинский словарь. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.
2. Скачинская И.А., Бабчук О.В., Менжинская-Войтова А.В. Эпонимы в медицинской терминологии (на материале немецкого, английского, французского языков) // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы VIII международной научно-практической конференции, Минск, 14-16 мая 2015 г. / редкол. Е.М. Дубровченко. – Минск: Международный университет «МИТСО», 2015. – С. 148-150.
3. Татаренко Т.Д., Токпанова А.А., Лисариди Е.К. О необходимости существования эпонимов в медицинской терминологии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12 (часть 6) – С. 1140-1141.
4. Энциклопедический словарь медицинских терминов / гл. ред. В. И. Покровский. - 2-е изд. - М.: «Медицина», 2001. - 960 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**И.А. Носкова, Е.И. Банцер**

Российская открытая академия транспорта РУТ (МИИТ)  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье освещаются проблемы реализации интегрированного подхода к изучению иностранных языков. Такой подход предусматривает интегрированное обучение, основу которого составляют межпредметные связи. В данной работе также описываются педагогические условия, создающие полилингвистическую среду для формирования поликультурной личности студента. Рассматриваются основные принципы поликультурного воспитания и обучения. В связи с этим определяется роль изучения иностранных языков в становлении всесторонне развитой личности с учетом основных принципов поликультурного воспитания и обучения. При исследовании вопроса развития личности в сфере межкультурной коммуникации дается определение понятию поликультурной личности.

Объединение таких предметов, как русский, английский, немецкий, французский языки и литературы, позволило создать полилингвистическую ситуацию, благодаря которой студенты смогли распознать и проанализировать тот или иной лексико-грамматический аспект иностранного языка и явления иноязычной культуры. В статье дается анализ проведенного мероприятия в форме полилингвистического квеста, который предусматривает наличие межпредметных связей. Задания, содержащие языковые явления нескольких языков, позволили сформировать навыки сравнительно-сопоставительного анализа у студентов-участников. Исследование

лингвистических различий на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровне дало возможность студентам увидеть насколько важно знать закономерности употребления той или иной языковой единицы в речи и на письме.

Интегрированный междисциплинарный подход способствует эффективному осуществлению межъязыковой и межкультурной коммуникации. В результате работы были выведены некоторые ключевые компетенции студентов, характеризующие основные качества поликультурной личности.

**Ключевые слова:** поликультурная личность, интегрированное обучение, межпредметные связи

## **FORMING A MULTICULTURAL PERSONALITY IN THE PROCESS OF INTERGRATED TRAINING TO FOREIGN LANGUAGES**

**A.I. Noskova, E.I. Bantser**

Russian Open Academy of transport RUT (MIIT)  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article highlights the problems of implementing the integrated approach to the study of foreign languages. This approach provides for integrated training based on intersubject communications. This work also describes the pedagogical conditions that create a poly-linguistic environment for forming the student's multicultural personality. The main principles of multicultural education and training are considered in this article. Hence, the role of studying foreign languages in forming a fully developed personality is determined, taking into account the basic principles of multicultural education and training. When studying the issue of personality development in the field of intercultural communication, a definition of a multicultural personality is given.

The combination of such subjects as Russian, English, German, French and literature allowed to create a poly-linguistic situation, thanks to which students were able to recognise and analyse this or that lexico-grammatical aspect of a foreign language, the phenomenon of foreign culture. The article gives the analysis of the conducted event in the form of a polylinguistic quest, which provides for the existence of interdisciplinary links. The tasks that contain language phenomena of several languages allowed to form comparative analysis skills among the participants. The study of linguistic differences on the phonetic, lexical, grammatical and stylistic levels made it possible for students to see the importance in the pattern use of a particular linguistic unit in speech and writing.

The integrated interdisciplinary approach promotes the effective implementation of interlingual and intercultural communication. As the result of the work, some key competences of students were identified, characterizing the main qualities of a multicultural personality.

**Key words:** multicultural personality, integrated education, intersubject communications

Современный мир в образовательном пространстве представляет собой поле межкультурного взаимодействия, характеризующееся постоянным обменом знаниями родного языка и изучаемого иностранного языка. В такой полилингвистической среде легче всего адаптируется личность, обладающая умением вести поликультурный диалог. Образование XXI века стремится создать все условия для всестороннего развития человека не только в мире родной культуры, но и иноязычной. Известно, что именно культура в социально-педагогическом аспекте формирует личность, которая наделена способностью критически мыслить, а также нести ответственность за сохранение и уважение всех благ (духовных и материальных) родной культуры и культуры другой страны [8, с. 175].

Вторая половина XX века ознаменовалась освоением научных и культурных достижений народов других стран, поэтому интернациональное воспитание актуально в наше время - в эпоху «интенсивной международной интеграции, информационного, культурного, экономического, технического обмена и сотрудничества» [4, с. 14]. На сегодняшний день этот вопрос является широкомасштабным в изучении и поиске новых методов отечественной педагогики.

Одной из основных задач поликультурного воспитания в России является приобщение учащихся к общенациональной и мировой культурам в целях развития «планетарного сознания» и формирования навыков многокультурного общения [5, с. 110]. Согласно точки зрения доктора педагогических наук Александра Наумовича Джурицкого, принципы поликультурного воспитания совпадают с общемировыми взглядами, в основу которых положено мнение о том, что культура малого этноса, доминирующей нации, а также мировая культура являются неотъемлемой частью содержания образования. Так, основной целью поликультурного воспитания в Российской Федерации можно считать формирование личности, способной понимать и уважать культуру своего и других народов. Реализация этой цели предусматривает ряд задач, связанных с освоением собственной культуры, воспитанием представлений об иноязычной культуре, формированием положительного отношения к различным культурам, созданием необходимых условий для изучения культурных особенностей разных народов, развитием навыков нравственного поведения и сотрудничества при общении с представителями иных культур [5, с. 110].

Формирование поликультурной личности сосредоточено не только в области воспитания, но и обучения. Развитие человека происходит в непрерывном учебно-воспитательном процессе, поэтому поликультурное

образование включает в себя систему обучения и воспитания, учитывающую культурно-этническую принадлежность учащихся, при этом развивая у них толерантное отношение к представителям другой лингвокультурной общности [2, с. 203].

В поликультурное образование вписывается поликультурная личность. Чтобы дать определение понятию поликультурной личности, в первую очередь следует обратиться к понятию личности. Итак, личность – это качество человека, сформированное в процессе совместной деятельности и общения в определенной социокультурной среде [2, с. 103]. Исходя из общего определения понятия личности, поликультурной личностью можно назвать человека, способного жить в многонациональном мире и обладающего знаниями о жизни и деятельности своей культуры и культуры других народов.

Большую роль в формировании поликультурной личности играет иностранный язык. Иностранный язык повышает мотивацию учащихся изучать культуру других стран. К идее формирования поликультурной личности через обучение иностранным языкам обращались Г. В. Рогова, И. Л. Бим, И. А. Зимняя и др. Анализ работы Ю. В. Агранат [1, с. 32] дает нам возможность сформулировать педагогические условия формирования поликультурной личности. Среди них можно выделить подбор соответствующей тематики, структурирование содержания учебного материала на основе социокультурного подхода, использование интерактивных форм и методов на практических занятиях иностранного языка (ролевые игры, дискуссии, презентации, интернет-коммуникации, проектная деятельность), взаимодействие преподавателя и студентов на основе сотрудничества.

Владение одним или несколькими иностранными языками определяет уровень образованности студента в поликультурном мире. Изучение иностранного языка

предполагает, как правило, изучение культуры, общего уклада социальной жизни другого народа. Интеграция таких дисциплин, как страноведение, литературоведение и иностранный язык, является эффективным способом повысить усвоение учебного материала, тем самым сформировать поликультурную личность. Поэтому интегративный подход к обучению иностранным языкам позволяет развить навыки межкультурного общения у студента. Изучение иностранного языка посредством языковых единиц, отражающих национальные культурные особенности, повышает интерес к изучаемому языку, формирует познавательную активность учащихся, а также способствует развитию их лингвистических и исследовательских навыков [7, с. 346].

Для формирования полной и общей картины мира у учащихся с навыками межкультурного общения следует обратиться к межпредметным связям как средству интеграции в обучении. Поскольку в условиях междисциплинарного взаимодействия целостное восприятие окружающего мира личностью позволяет определить взаимосвязь и единство всех его явлений, то интегрированное обучение можно считать средством комплексного подхода в системе обучения и воспитания поликультурной личности.

Рассмотрим понятие интегрированного обучения в связи с формированием поликультурной личности. В этом случае мы будем придерживаться вопроса о межпредметных связях как о сопряженном поле различных учебных предметов, которые взаимно учитывают общее между собой как в содержании, так и в организации образовательного процесса [9, с. 37]. Следовательно, интегрированное обучение иностранному языку можно рассматривать двояко: и как междисциплинарное обучение языку через подобранное предметное содержание, и как соизучение языка и культуры [3, с. 14]. Объединение нескольких

предметов в одном, например, предметы гуманитарного цикла (иностранный язык, страноведение, история и литература изучаемого языка и т. д.) могут предусматривать и объединение нескольких иностранных языков. Такая интеграция двух и более иностранных языков с взаимодействием родного языка позволяет создать полилингвистическую ситуацию, где студентам, владеющим несколькими языками, предоставляется возможность увидеть общие и различные закономерности развития языков.

Значительная часть студентов вузов обладает знаниями двух и более иностранных языков, это объясняется тем, что учебные программы общеобразовательных школ предусматривают изучение двух иностранных языков, а в языковых гимназиях – более двух языков. Многие учащиеся изучают языки за пределами школ и вузов, в частных языковых центрах. Поэтому каждому учащемуся, школьнику или взрослому дается возможность изучать иностранные языки для повышения квалификации в профессиональной деятельности или для личных целей. Так, интегрированный подход в обучении нескольким иностранным языкам для формирования поликультурной личности был применен на практике в форме междисциплинарного полилингвистического квеста. Организаторами квеста являются преподаватели русского, английского, немецкого и французского языков кафедры иностранных языков Российской открытой академии транспорта РУТ (МИИТ). В полилингвистическом квесте приняли участие студенты 2-го курса экономического факультета, изучающие иностранные языки в рамках профессиональной спецификации. Основной целью данного мероприятия является развитие интереса обучающихся к изучению русского и иностранных языков, особенностей культуры делового общения народов-носителей этих языков, а также их культур и мировоззрения в целом. Такая трактовка целеполагания предусматривает не только совершенствование форм и методов работы по

изучению языковых дисциплин посредством вовлечения студентов в занимательное интерактивное действие, но и введение их в профессиональный курс дисциплин через смоделированную экономическую ситуацию. Для достижения цели квеста в процессе учебно-воспитательной работы решаются следующие задачи:

1. Проверить остаточные знания и навыки по дисциплине «Русский язык и культура речи»; побудить продолжать самостоятельное изучение родного языка и литературы.

2. Проанализировать интерес обучающихся к классическим и современным произведениям русских и зарубежных писателей, привлечь внимание к значимым трудам мирового литературного фонда.

3. Через полилингвистическую призму англо-, франко-, немецко- и русскоговорящих народов дать возможность осознать единство и разнообразие мысли в целом.

4. Закрепить знания учащихся в области общей и профессиональной (экономической) лексики иностранных языков.

5. Создать условия для раскрытия творческого потенциала, критического мышления и переосмысления окружающей действительности.

6. Создать условия для развития основных качеств менеджера в ходе решения заданий квеста (на базе основных функций менеджмента это умение планировать, организовывать, мотивировать и контролировать, прежде всего, свою работу), а также для проявления лидерских качеств при работе в команде.

Междисциплинарный полилингвистический квест представляет собой ряд заданий, которые одновременно и последовательно выполняют шесть команд, каждая по своему маршрутному листу. Согласно маршруту, проложенному на карте, команда проходит поочередно все



станции, где их ждут испытания: участники команд отвечают на вопросы викторины, решают кроссворд, устанавливают логические связи, а также совершают другие определённые действия. О возможности продолжить путь команде сообщается после выполнения задания на станции, а также выдаётся пазл для финального задания. За правильные ответы на каждой станции команда в соответствии с критериями оценки задания получает баллы в листе оценки жюри. После прохождения всех испытаний на станциях согласно маршруту, команда возвращается в исходную точку и составляет финальную мудрость своего обучения.

Для наглядности приведем в пример ряд заданий, выполняемых студентами, и проследим, какую роль играет каждое задание в формировании поликультурной личности при интегрированном подходе обучения. Одно из заданий, посвященных литературе, представляет собой облака слов, в которых зашифрованы произведения и их авторы. Например, в облаке с русскими словами (*внутренняя Монголия, совместные галлюцинации, поэт-декадент, сверхчеловек, демиург, Япония, пустота, мизинец Будды, великие сновидения, Чапаев, свобода «не знаю», раздвоение личности*) зашифрован роман Виктора Пелевина «Чапаев и пустота»; в облаке с немецкими словами (*Alter Bartputzer, der Hund bellte, Esel schrie, ein Gesicht wie drei Tage Regenwette, nach Bremen gehen, musizieren, durch Mark und Bein schreien*) – сказка Братьев Гримм «Бременские музыканты»; в облаке с французскими словами (*la cathedrale, Esmeralda, Fleur-de-Lys, la danseuse bohémienne, Le roman historoique, l'archidiacre Claude Frollo, Paris*) – исторический роман Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери»; в облаке с английскими словами (*Sibyl, soul being hideous, a beast without a heart, perfection of the spirit, the best work of smb's life, the harmony of soul and body, new manner in Art, enamour of smb's own beauty*) – роман Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея». Методология междисциплинарной

интеграции иностранных языков и мировой литературы позволяет развить навыки и умения студента адаптироваться в поликультурной среде, что является предпосылкой для успешной межкультурной коммуникации.

Изучение интернациональных слов на базе современного русского языка дает возможность учащимся выявить условия закономерного использования заимствованных слов в русской речи и отработать навыки правописания и произношения этих же слов на разных языках. Так, на одной из станций студентам было предложено рассмотреть слова, состоящие из двух основ. Студенты должны были выделить основы в каждом слове, дословно перевести и объяснить их значение. Среди слов немецкого языка были даны шлагбаум (der Schlagbaum: schlagen – бить, ударять и der Baum – дерево), бухгалтер (der Buchhalter: das Buch – книга и halten – держать), рюкзак (der Rucksack: der Rücken – спина и der Zack – мешок). Список английских слов составляют джентльмен (gentlemen: gentle – нежный, мягкий и man – человек), болтун (telltale: tell – рассказывать и tale – сказка), сибас (sea – морской и bass – окунь). Интересен перевод слов, заимствованных из французского языка: кошмар (cauchemar: caucher – давить и mare – ночное приведение), портмоне (porte-monnaie: porter – носить и monnaie – деньги), шедевр (chef-d'œuvre: chef – хозяин (глава, начальник) и d'œuvre – произведение). В это же задание были включены русские слова, значение которых выявить достаточно трудно без должной степени эрудиции и знания родного языка. Такие слова, как правило, встречаются в литературе в виде окказионализмов: у Маяковского – *златоустейший* (златые – золотые + уста – красноречивый), у Салтыкова-Щедрина – *благоглупость* (медвежья услуга, благая глупость или глупость, преподносимая с важностью). Сопоставительный анализ лексических единиц иностранных языков, в том числе и русского языка, позволяет усвоить языковой материал и

облегчает понимание лингвистических явлений, при употреблении в речи которых студенты испытывают трудности.

Аналогичное задание студентам было дано в поиске различий и сходства фразеологических единиц во всех предложенных языках. Учащимся необходимо было сопоставить эквиваленты пословиц и поговорок на всех языках, при этом уловить общую суть. Так, например, русской пословице *Денег куры не клюют* соответствует ряд пословиц других языков со своим интегральным значением при дословном переводе: англ. *Rolling in money – Кататься в деньгах*, фр. *Etre cousu d'or – Быть сшитым из золота*, нем. *Geld wie Heu – Денег как сена*. Весь представленный синонимический ряд значений подчиняется общему значению «*иметь много денег*». Благодаря интерпретации пословиц других языков, студенты овладевают навыками употребления идиоматических выражений в иноязычной речи, что способствует быстрому решению задач и ориентированию в ситуации межкультурного общения.

Умение быстро сориентироваться в ситуации межкультурного общения формирует задание, связанное с игрой слов, где наблюдается явление омонимии. Игроки должны были дать правильный перевод предложениям, обращая внимание на омонимы. Примерами таких предложений служат следующие высказывания: англ. *We polish the Polish furniture (Мы полируем польскую мебель)*, *I did not object to the object (Я не возразил по теме)*; нем. *Im Schloss klemmt das Schloss der Tür (Замок двери в замке заедает)*, *In einem dunklen Gang habe ich dich an deinem Gang erkannt (В темном коридоре я узнал тебя по твоей походке)*. Выполняя это задание, студенты сталкиваются с трудностями при переводе омонимов, данные в одном и том же предложении. Главной задачей для учащихся является правильное употребление того или иного слова в языковом контексте. Поэтому каждый студент, имеющий дело с

иностранными языками, должен уметь распознавать явление языковой омонимии, а также понимать употребления того или иного омонима в любом лингвистической ситуации.

Так как полилингвистический квест ориентирован на изучение профессионального иностранного языка, завершающим заданием викторины является составление пазлов, в которых зашифрована стратегема из китайского военного трактата «Сунь-Цзы – искусство войны»: *Если знаешь противника и знаешь себя, сражайся хоть сто раз, опасности не будет; если знаешь себя, а его не знаешь – один раз победишь, другой раз потерпишь поражение; если не знаешь ни себя, ни его – каждый раз, когда будешь сражаться, будешь терпеть поражение* [6, с. 2]. С экономической точки зрения эту китайскую мудрость можно рассматривать с позитивной стороны: хорошо в принципе знать свои совокупные достоинства и недостатки для наиболее плодотворного сотрудничества. Студент, получив соответствующие пояснения, должен понять, что самоанализ и самооценка не менее важны, чем оценка и анализ своего окружения на всех уровнях жизни, тем более, если он является частью современного поликультурного мира.

По результатам проделанной работы следует отметить, что введение студентов в иноязычные ситуации посредством интегрированного обучения создает все необходимые педагогические условия для формирования поликультурной личности, которая способна совместными усилиями в группе достигать поставленных целей, проявляя активность, инициативность и толерантность к межъязыковому общению. Сотрудничество и взаимопомощь в решении существующих задач способствуют созданию положительного психологического климата в группе, а также эффективному формированию поликультурной личности студентов.

Таким образом, с помощью средств и форм интегрированного обучения нам удалось создать

полилингвистическую ситуацию для развития и формирования у студентов ряд ключевых компетенций: общекультурной (умение разрешать учебно-воспитательные проблемные ситуации при правильной постановке целей), поликультурной (навыки успешной адаптации в многонациональной среде), учебно-познавательной (использование ранее полученной информации для решения задач), коммуникативной (умение работать в группе для достижения общей цели).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранат Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: дис. ...канд. пед. наук. – Хабаровск, 2009.

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Алмабекова О. А. Интегрированный подход к обучению профессионально ориентированным иностранным языкам // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. - № 1. – С. 12-18

4. Джуринский А. Н. Воспитание в России и за рубежом: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2005. – 105 с.

5. Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: Учеб. пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 224 с.

6. Зенгер Х. 36 стратегем для менеджеров. – М.: Олимп-Бизнес, 2017. – 42 с.

7. Носкова А. И. Интегрированное обучение как способ развития интеллектуально-творческого потенциала школьника // Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода: сборник статей II

Международной научной междисциплинарной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / науч. ред. Н. Л. Соколова. – М.: РУДН, 2015. – С. 340-349.

8. Сотникова С. А. Проблемы реализации подходов к обучению иностранным языкам, ориентированных на соизучение языка и культуры, в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб.: «Книжный дом», 2006. – Т. 5. - № 23. – С. 174-178.

9. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л.: Изд-во Ленинградского педагогического института, 1983. – 83 с.

### **СТЕРЕОТИПЫ КАК ПРИЧИНЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ И КОНФЛИКТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ**

**А.Г. Жукова, В.В. Герасимова**

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина  
Москва, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются коммуникативные неудачи в семейном общении представителей русской и других лингвокультур, связанные со специфическими для каждой из контактирующих лингвокультур стереотипными представлениями об их носителях. Стереотипы, представленные в русской и других лингвокультурах, способствуют формированию ошибочных пресуппозиций в отношении «инокультурного» партнера: особенностей его поведения, представлений о жизни, ценностей и т.д., что может негативно отразиться на процессе семейного общения.

**Ключевые слова:** коммуникативная неудача, стереотипы, межнациональные пары и семьи

**COMMUNICATIVE FAILURES AND CONFLICTS  
CAUSED BY STEREOTYPES  
A.G. Zhukova, V.V. Gerasimova**

Pushkin State Russian Language Institute  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article is devoted to communicative failures in family dialog of representatives of Russian and other linguistic cultures, caused by using of stereotypes. It is stressed that some cultural factors affect to the communication of representatives of Russian and other linguistic cultures. The cultural stereotypes create the mistaken belief about a companion. This fact can have wrong impact on the process of family communication and can lead to misunderstanding between the partners.

**Key words:** communicative failures, stereotypes, intercultural families and couples

В процессе общения члены межкультурных пар и семей находятся под влиянием тех культур, носителями которых они являются. Это влияние отражается на выборе тем, коммуникативных допущениях и табу, несовпадении вербальных и невербальных знаков и может стать причиной сбоев в коммуникации.

Понятно, что коммуникативных неудач и конфликтов невозможно избежать в повседневном общении даже представителей одной культуры. Тем более это касается представителей межкультурных пар и семей, для которых неудачи такого типа являются частью их совместной жизнедеятельности. Для эффективного общения им необходимо преодолеть не только языковой, но и культурный барьер, создаваемый разными картинками мира. Мы сосредоточим свое внимание на коммуникативных неудачах и коммуникативных конфликтах, причиной

которых послужили стереотипы, обусловленные лингвокультурной принадлежностью коммуникантов, идеологическими установками, характерными для тех или иных обществ и государств.

В работе мы рассматриваем коммуникативные неудачи, наблюдающиеся в семьях и парах, состоящих из представителей русской и немецкой лингвокультур. Материалом для анализа послужили аудиозаписи интервью представителей русско-немецких пар и семей, а также данные их опроса, проведенного дистанционно, посредством интернет-переписки.

Под коммуникативной неудачей, вслед за О.П. Ермаковой и Е.А. Земской, мы понимаем «полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, то есть неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего» [1, с. 31]. Другими словами, коммуникативной неудача – это недостижение субъектом общения коммуникативной цели.

Под коммуникативным конфликтом мы, вслед за Н.А. Стекловой, понимаем «предельный случай обострения социально-коммуникативных противоречий, выражающийся в многообразных формах борьбы между объектами и субъектами коммуникации, направленный на достижение социальных, духовных, экономических и политических интересов и целей, на подавление действительного или мнимого соперника...» [4, с. 96]. Иными словами, коммуникативный конфликт – это речевое столкновение на фоне повышенного эмоционального возбуждения, основанное на возникшем в ходе коммуникации противоречии между коммуникантами.

Как отмечает В. И. Жельвис, общение представителей межкультурных пар и семей может сопровождаться коммуникативными неудачами не только по причине национальной принадлежности коммуникантов, но и из-за «различия пола, возраста, образования..., ситуации общения,



времени общения...» [2, с. 11]. Таким образом, существует множество факторов, приводящих к коммуникативным неудачам и коммуникативным конфликтам в бытовом общении межнациональных пар и семей. Одним из таких факторов является воздействие на сознание и поведение коммуникантов тех или иных стереотипных представлений и установок.

Как считает Ю.Е. Прохоров, одной из составляющих национально-культурной специфики общения являются стереотипные ситуации, которые заложены в языковую систему той или иной общности, объединённой языком и культурой [3, с. 48-49]. Однако при вступлении индивидуумов в пространство межкультурной коммуникации происходит отход от этих стандартов, что приводит к возникновению коммуникативных неудач [3, с. 67].

По мнению американского ученого Уолтера Липма, социальный стереотип – это устойчивое представление определённой действительности в нашем сознании, определяющее наши дальнейшие действия в конкретной ситуации. Стереотипизация общения призвана упрощать видение реальной действительности, обыденного сознания и реализацию общения представителями одной национальности, отделяя их при этом от представителей других лингвокультур, т.е. деление на «своих» и «чужих».

В процессе освоения языка партнёра по общению происходит погружение одного из партнёров в мир «мы-образа» «чужой» для него культуры, представленный определёнными стереотипами. От знания данных стереотипов зависит успешность / неудача коммуникации с представителями другой лингвокультуры. Подавляющее большинство носителей русской и других лингвокультур не обладает возможностью получения личного опыта для подтверждения или опровержения стереотипов, поэтому, руководствуясь зачастую ложными представлениями о жизни той или иной нации, в процессе общения друг с

другом действуют в соответствии с конкретным стереотипом.

В процессе семейных конфликтов представители межкультурных пар и семей склонны апеллировать к стереотипам, даже если истинная проблема заключается в личных качествах партнёра. Стереотипные представления о присущих носителям той или иной лингвокультуры качествах проявляются в высказываниях вроде: *«Ты никогда не женишься на мне, ты же мусульманин! Зачем я на тебя своё время трачу?!»*; *«Хватит уже деньги считать! Хотя ты же немец, чего мне еще ждать?»*.

Коммуникативные неудачи и конфликты могут быть вызваны и действием других стереотипов, не связанных с национальными особенностями партнеров. Приведем пример действия стереотипов, связанных с разным уровнем толерантности по отношению к сексуальным меньшинствам и приводящих к регулярным конфликтным ситуациям.

1. «Гомосексуализм – нормально и естественно».

2. «Гомосексуализм – это дико».

1. Девушка: *«Терпимость к гомосексуализму для меня, как и для многих, это всё равно явление со знаком минус. Немцы же это очень спокойно воспринимают, без капли осуждения. Я ему говорю: «Просто посмотри на них, на то, как они себя ведут, как говорят, смотрят на других. Мне это неприятно». На что он отвечает: «Что тут плохого?»*.

2. Девушка: *«Я не против сексуальных меньшинств, но против гей-парадов и легализации однополых браков. Немцы – народ толерантный, даже слишком, по моим меркам. Он однажды сказал, что гей-парад – это признак толерантности и цивилизации. Моя реакция не была столь толерантной и цивилизованной...»*.

Коммуникативный конфликт в приведенных примерах связан со стереотипным восприятием сексуальных меньшинств в России и Германии. В Германии, как и в целом в Западной Европе, большинство жителей толерантно

относятся к сексуальным меньшинствам, для немцев сексуальные меньшинства – это люди, обладающие равными правами со всеми, в том числе правом на самовыражение, нормально, когда это твои соседи, знакомые, друзья и незнакомые люди на улице. Немцы считают, что люди имеют право на самовыражение, и толерантно относятся к сексуальным меньшинствам и их парадам. В России же большая часть населения настроена негативно по отношению к сексуальным меньшинствам. Любовные отношения представителей одного пола воспринимают как что-то неправильное, даже дикое. В России гей-парады запрещены, однополые браки не легализованы, во многом из-за негативного настроения общества по отношению к этим явлениям. В рассмотренных примерах коммуниканты имеют абсолютно противоположные мнения по этому поводу, что приводит к коммуникативным неудачам и конфликтам.

Стереотипизация также охватывает социальную сферу и те ценности, которые связаны с её разными направлениями. К таким ценностям можно отнести жильё, к комфорту которого в разных странах предъявляются свои определённые требования.

### 3. Стереотип «Многоквартирный дом – признак гетто».

*Девушка: «Показывает мне фотографию девочки лет пяти, качающейся на качелях на фоне многоэтажного дома, и спрашивает: «Как думаешь, о чем эта статья?» На что я отвечаю: «Наверняка о немецких детях, тут же ребёнок на фотографии». Он ответил, что статья называется «Дети из бедных семей», и спросил, почему я это не поняла. А не поняла я это потому, что в России люди живут в многоэтажных домах, и это абсолютно нормально, естественно для нас. В Германии же семьи, живущие в многоэтажных домах, считаются малоимущими. После данного разговора я поняла, почему он так сильно хочет*

*жить в своем собственном доме. Дом для немцев – символ комфорта и стабильности в материальном плане».*

В Германии считается престижным иметь свой собственный дом. Те, кто живут в квартирах, выбирают 1-2-3-этажные дома, т.к. многоэтажные дома (обычные в России) в Германии считаются признаком бедности. В России жизнь в таких домах считается нормой и, как правило, не говорит о недостатке. Считающееся признаком достатка наличие загородного дома не отменяет того, что семья имеет квартиру в многоквартирном доме. Мужчина переносит стереотипы, касающиеся многоквартирных домов, на Россию, не учитывая факт естественности таковых в нашей действительности. Личностное отношение коммуникантов также повлияло на возникновение коммуникативной неудачи, т.к. каждый коммуникант считает верным своё мнение, касающееся должного уровня комфорта жилища.

В последние годы появились стереотипы, навязанные нам активной пропагандой в СМИ. Особенно это касается современной европейской миграционной политики, а именно большого количества беженцев, прибывающих на территорию экономически развитых стран Европы, и исходящих от них реальных и мнимых опасностей. Например:

4. «В Германии страшно выйти на улицу из-за преступлений, ежедневно совершаемых беженцами».

Девушка: *«По нашим российским телеканалам постоянно показывают, какие ужасы творят беженцы в Германии. Сейчас большинство россиян понимает, что это просто пропаганда. Но когда все это только начиналось, эти новостные кадры откладывались в голове. Естественно, мы часто ругались из-за этого. Он не понимал, почему я говорю такие странные вещи, а я не понимала, почему он искренне верил, что в его стране все хорошо, ведь у нас показывали совершенно другое».*

Данные коммуникативные конфликты происходят по причине стереотипизации, связанной с политической ситуацией. Миграционный кризис и ухудшение политических отношений между Россией и странами НАТО породили новые стереотипы, навязываемые людям через СМИ. Россияне, которые не имеют возможности (а таковых большинство) подтвердить или опровергнуть эти суждения, искренне верят в то, что пытаются внушить нам российские СМИ, принимая эти стереотипы.

Стереотипизация, связанная с внешним видом, присутствует в каждой культуре. Существует множество гендерных стереотипов, характеризующих женскую часть населения Германии, которые активно поддерживаются мужской частью населения этой страны. Данный факт часто вызывает непонимание у российских представительниц прекрасного пола. Например:

5. «Большинство немок некрасивы. Красивые немки – дуры».

1. Девушка: *«Он мне все время говорит о том, что в Германии нет красивых женщин. Один раз он мне вообще сказал: «У гномов есть женщины, но их никто не видел». Никогда этого не понимала! Для меня такое мышление – стереотипное! Немки не ухаживают за собой, но я не могу сказать, что в Германии нет красивых женщин».*

2. Девушка: *«Меня убивают его двойные стандарты! Говорит, что красивых немок почти нет, а тех, что есть, он очень плохо отзывался, говорит, что они лишены мозгов, а если и добились чего-то в жизни, то только через постель. Но при этом сам всегда выбирал себе красивых женщин (в том числе и немок). Всегда не понимала его».*

Коммуникативные неудачи в общении представителей данных русско-немецких пар возникали из-за стереотипов, присущих мужской части населения Германии. К коммуникативному конфликту приводит несовпадение

транслируемого мужчинами стереотипа и действительности, воспринимаемой русскими девушками.

Коммуникативные неудачи и коммуникативные конфликты, связанные со стереотипами, охватывают различные аспекты жизни межнациональных пар и семей, такие как политическая обстановка, социальная сфера, степень комфорта жилища, наличие/отсутствие толерантности к чему-либо, правила внешнего вида, представление о красоте и т.д. Не всегда одному из партнёров удаётся определить, что для другого является нормой, а что вовсе недопустимо. Некоторые стереотипы, приводящие к непониманию в таких парах и семьях, могут быть навязаны извне, но все же такого рода непонимание можно преодолеть. Однако некоторые стереотипы порождают конфликты, имеющие скрытый, латентный характер и регулярно возобновляющиеся в определенных ситуациях. Не стоит забывать и о личностных характеристиках коммуникантов, не всегда готовых преодолевать создаваемые стереотипами коммуникативные барьеры.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993. – 345 с.
2. Жельвис В.И. Обнимитесь миллионы! Очерки об особенностях национальных культур и характеров. – Ярославль: Издательское бюро «ВНД», 2016. – 256 с.
3. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. - 5-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.

4. Стеклова Н.А. Специфика коммуникационного конфликта в символическом пространстве власти // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. -2011. - № 1 – С. 95-99.

***Взаимосвязь функциональных подходов  
межкультурной коммуникации  
с проблемами интерпретации***

**ВОЗМОЖНЫЕ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНО-  
СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК  
ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА  
РУССКИЙ**

**Э.И. Мячинская**

Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Язык является и частью культуры, и каналом передачи культурно-специфических знаний, что особенно важно учитывать при переводе, поскольку помимо понятийного значения слов необходимо передавать их социальную, культурную или политическую функциональную нагрузку. В статье рассматриваются слова, обозначающие характеристики устной речи: *accent*, *drawl*, *slurred speech*, в контексте их перевода на русский. По разным причинам в некоторых случаях нельзя передавать понятийное значение этих слов, так как это исказит модальность высказывания и передаст неверную лингвокультурную информацию. Предлагается набор переводческих тактик от нулевой репрезентации до понятийной перестройки фрагмента.

**Ключевые слова:** англо-русский перевод, акцент, произношение, лингвокультурология



**POSSIBLE TRANSLATORY TACTICS IN RENDERING  
CULTURE-SPECIFIC ACCENT CHARACTERISTICS  
FROM ENGLISH TO RUSSIAN**

**Elvira I. Myachinskaya**

St. Petersburg State University,  
St. Petersburg, Russia

**Abstract.** The language is part of culture and a channel of conveying culture-specific information, which must be considered in translating, because, besides rendering the notional meaning of words in the original, it is necessary to express their social, cultural or political functional load.

This paper concerns translation from English into Russian of words denoting different accents, such as *accent*, *drawl*, and *clipped speech*. For various reasons, described in the paper, there are cases when the notional – referential meaning of these words should not be rendered in the Russian text as it may misinterpret the modality of the utterance or even distort linguistic -cultural information. Examples of inadequate translation are analyzed. Translation tactics used by translators and proposed by the author include zero translation, use of accepted translation equivalents, incorporation of social and cultural comments in the text, and completely transforming the sense of segments in question.

**Key words:** English-Russian translation, culture-specific elements, accents, tactics

Общепризнано, что язык – неотъемлемая черта культуры и важный компонент межкультурной коммуникации: это и средство коммуникации, и элемент ее содержания. Сейчас, как и прежде, одной из ипостасей культуры является художественная литература, и одним из средств ее передачи другим культурам является перевод. Предметом настоящего исследования является отражение речи персонажей повествования. Речь в тексте может быть

представлена в двух видах: прямая речь, отражающая графическими средствами произносительные характеристики, а также текстовые описания звучания речи. Для первого автор прибегает к особым приемам передачи звучания, используя отклонения от нормативного написания слов при передаче не-нормативных вариантов речи, прежде всего просторечия, диалектного произношения, иностранных акцентов, заикания и других периферийных зон. Вторая возможность – текстовое описание: характеристика или идентификация особенностей речи героев повествования.

Мы исходим из положения, что автор произведения использует приемы характеристики, руководствуясь определенной функцией художественных средств для повествования, а также определенной значимостью языковых черт в языковом сообществе, в социокультурном пространстве. При передаче таких элементов текста на другой язык и перемещении его в иное социокультурное пространство переводчику необходимо четко представлять социокультурную наполненность языковых компонентов текста и по возможности не исказить их функциональную значимость.

Мы начинаем с рассмотрения перевода предложений, включающих слово *accent*, наиболее общее по значению. В английском языке этим лингвистическим термином обозначается произносительная сторона любого внутриязыкового варианта, как диалекта, так и нормативного произношения. Таким образом, каждый носитель английского языка всегда говорит с тем или иным акцентом, имеющим при этом ту или иную социальную характеристику в рамках языкового коллектива. Поэтому смешно звучит перевод предложений № 1 и 2 [Все специально не обозначенные примеры взяты из интернета [3] и могут быть там проверены].

№ 1 ... here goes the theory that an English accent makes everyone sound smart.

*И сейчас будет предположение, что английский акцент позволяет всем звучать умнее.*

№ 2 (with an English accent) This soup isn't good.

*(с английским акцентом) Ваш суп невкусный.*

Очевидно, что это произносится в американском контексте, но тогда следует перевести «британский» акцент, иначе получается, как «русский акцент русского языка».

Более внимательные переводчики понимают суть вопроса и избегают слов «английский акцент», как в № 3.

№ 3. Because unlike some other Robin Hoods I can speak with an English accent.

*Станут, потому что в отличие от всех других Робин Гудов я говорю с отличным британским произношением.*

Основной же вопрос, на наш взгляд, заключается в терминологическом различии слов «accent» и «акцент», которые принадлежат к разряду «ложных друзей переводчика». Акцент – это особенности выговора, свойственные говорящему не на своём родном языке». Иными словами, это отклонение от норм произношения из-за интерференции другого языка. Для обозначения русской внутриязыковой (диалектной) вариативности употребляются слова «говор, выговор, произношение, наречие и пр.», т.е. в английском все говорят with an accent, а на русском с каким-либо произношением (литературным, нормативным, южным и пр.), и употреблять слово «акцент» вместо «говор» и пр. – искажение смысла. № 4-6 это эквивалентные переводы:

№ 4. Has she an interesting accent? - Simply ghastly, Mr. Higgins.

*У нее интересное произношение? – Просто жуткое, мистер Хиггинс. – Отлично!*

№ 5. Seo Kyung Joong – your accent's too thick.

*Со Гён Чжон - у тебя слишком сильный акцент. (т.е. интерференция родного языка)*

№ 6. It's called a regional accent.

*Это называется «региональный говор».*

Как правило, *accent* употребляется с квалифицирующим препозитивным определением (southern, posh, cockney и пр.).

Неудачные варианты, где говорится о южном диалектном произношении в США:

№ 7. No, she needs a Southern accent.

*Нет, нужно добавить южного акцента.*

№ 8. We have a recording of you doing a Southern accent in a commercial.

*У нас есть запись рекламы с вашим южным акцентом.*

№ 9. I know, I just needed to talk to someone without a Southern accent.

*Я знаю, мне просто надо было поговорить кое с кем без южного акцента.*

Количество примеров с переводом «акцент» бесконечно: интернет-страница “Context Reverso” [3] дает практически только такой вариант, тогда как правильное использовать переводческий эквивалент «произношение» или «диалект».

Однако переводческая проблема более глубокая, чем некорректный выбор слова-термина; в конце концов под влиянием не очень профессиональных переводчиков в русский язык войдет и это, дополнительное, значение слова «акцент», как вошло английское значение в семантический комплекс, например, слова «копия» в значении «экземпляр».

Д.И. Ермолович пишет «...задача переводчика – создать эквивалентное высказывание на языке перевода. Для этого необходимо построить его так, чтобы и получатель перевода точно идентифицировал ситуацию, описываемую в тексте, а также правильно воспринял цель коммуникации. Создавая для ситуации новый знак – высказывание на языке перевода, – желательно по возможности максимально воспроизвести понятийно-логическую структуру описываемой ситуации, т.е. описать ее используя тот же

набор понятий, что и в оригинале. Если же это невозможно сделать, не исказив цель коммуникации или не нарушив узус языка перевода (принятые в нем способы выражения тех или иных смыслов), следует найти иной способ описания ситуации или указания на нее» [1, с. 12]. В нашем случае ситуация – не конечный уровень эквивалентности. За текстовой ситуацией стоит языковая ситуация в данном языковом коллективе. Именно она и требует эквивалентного выражения. Исследуемый отрывок № 10 взят из романа Ирвина Шоу «Ночной портье».

№ 10. Flora Sloane, who obviously had not been what has in other times been called “gently reared” and who lapsed, when exited, into a language and an accent you might expect to hear from a waitress in a diner in New Jersey patronized almost exclusively by truck drivers, was completely at home here and accepted all attention or deference with regal aplomb.

Этот пример рассматривался нами подробно в [2], здесь же нас интересует возможный ошибочный, а также корректный перевод подчеркнутого фрагмента. Если перевести «...в возбужденном состоянии Флора начинала говорить ... с акцентом, характерным для официантки в забегаловке...», то русский читатель будет в недоумении, ибо в русской системе языковых вариантов нет фонетического социолекта для социальной группы, описанной в отрывке. Вместе с тем в русском языке есть выразительные и социально идентифицирующие лексические средства, а именно просторечие, вульгаризмы, мат, которые скорее всего и можно ожидать в описанной ситуации. Нам представляется, что более корректным может быть перевод: «...она переходила на такой язык, употребляла такие словечки, которые можно услышать от какой-нибудь официантки...». Таким образом, для достижения эквивалентности на уровне языковой ситуации русского языка необходима семантическая перестройка текстового фрагмента, хотя есть языковые возможности воспроизвести

понятийно-логическую структуру описываемой ситуации. Четкая социальная адресность описания речи не позволяет сохранять описание ситуации, «используя тот же набор понятий, что и в оригинале»

Перевод словосочетания «препозитивное определение + ассент» также может быть проблемным в социокультурном отношении.

Posh accent говорится о нормативном английском произношении Received Pronunciation (RP) людьми, которые им не владеют. И хотя за этим выражением может стоять иронический оттенок, высокий престиж RP превалирует, что корректно передается в примерах № 11 и 12.

№ 11. Well, I've never been to Abyssinia... or to Aden, or Sebastopol... and I can't speak with a posh accent for long.

*Правда, я никогда не была в Абиссинии... или в Адене... или в Севастополе, ...и я не могу долго говорить с аристократическим акцентом.*

№ 12. He has got this white posh accent if anyone comes nosing about.

*Промышляет, чем придется, но у него прекрасное произношение, если вдруг кто сунется.*

Диалект кокни и его произношение (Cockney accent) в системе английских языковых вариантов занимает особое место. Будучи изначально региональным диалектом, он в настоящее время сильно маркирован социально. Он, вероятно, наиболее часто упоминаемый вариант и в английском и русском контексте, и о наличии в нем произносительной и лексической специфики русские читатели, нам представляется, хорошо осведомлены. В примерах № 13 и 14 переводчики избегают упоминания «кокни» и передают его социально-культурной описательной характеристикой, которая им представляется правильной, но, на наш взгляд, таковой не является.

№ 13. My special skills are tap-dancing, karate, and I do a good cockney accent.

*Мои особенные навыки это чечетка, карате, и я говорю на городском сленге.*

Вряд ли возможно лингвистическое понятие «городской сленг»: оно противопоставлено понятию «деревенский сленг»? (Наш вариант: «Я могу хорошо изображать произношение кокни».)

№ 14. Does he speak with a Cockney accent?

*И разговаривает, как британское быдло.*

Совершенно неоправданная грубость в этом переводе, поскольку у носителей английского языка нет такого негативно-предвзятого эмоционального отношение. Скорее, самобытность диалекта кокни и его носителей, которые также называются «кокни», пользуется у них уважением.

№ 15. I can tell a cockney accent when I hear one.

*Я могу распознать акцент кокни (прозвище коренного жителя восточной части Лондона. – Прим. пер.), когда слышу его.*

Пример № 15 представляется наиболее удачным, если, конечно, примечание переводчика дается отдельно от текста; в настоящем же виде предложение получается неуклюжим и тяжелым.

№ 16. No, I didn't say speak with a cockney accent.

*Я не сказала, чтобы ты ее проговорил с акцентом лондонских рабочих кварталов.*

Пример № 16 также воспринимается тяжелым из-за интродукции стилистически чужеродной общественно-политической лексики.

№ 17. All speaking indistinctly in cockney accents)  
Where are my porridge and my turkey leg?

*(с британским акцентом) Где моя овсянка и ножка индейки?*

Назвать кокни британским акцентом значит привести к смешению понятий. Очевидно, что контекст этого предложения американский, и в рамках этого «британский акцент» обозначает престижное произношение, а не

сниженный разговорный кокни, тем более что в предложении есть наречие indistinctly (неразборчиво), опущенное переводчиком.

Применение нулевой репрезентация в № 18 неоправданно, т.к. вполне возможно сказать «на диалекте кокни».

№ 18 (Alex, cockney accent) Happy Thanksgiving.

*Счастливого Дня Благодарения.*

В рамках американской ситуации особое положение занимает произношение юга (Southern accent), часто характеризуемое как drawl. поскольку имеет оценочную коннотацию – чаще положительную, но может иметь и отрицательную. В № 18 человек говорит о собственном произношении положительно, о чем говорит a natural accent, изображение произношения лишь подчеркивает удлинение гласных, т.е. согласуется с первой частью предложения. В русском переводе проявилось то, что можно было бы назвать «конфликт интересов», потому что попытка передать само звучание русскими фонетическими средствами производит негативный эффект, противоречащий авторской интенции.

№ 19. I have a natural Southern accent, 'cause I'm from le flori-dah pahh-hahndle.

*У меня натуральный южный акцент, потому что я сама «фла-риц-кай выпечки».*

(наш вариант: «У меня естественный южный говор, ведь я родом из Флориды и всегда говорю нараспев»).

Южное американское произношение часто обозначается словом drawl – фонетическое растягивание произношения гласных, и передать это в русском нетрудно и вполне возможно. Однако в наших примерах речь идет не просто о произношении, а о статусе этого диалектного произношения в системе языка.

№ 20. (with Southern drawl): Well, is it all right if I get a drink of water, boss?



*(Южным акцентом – на котором раньше говорили рабы) Ничего, если я поью воды, Босс?* Неправомерное разъяснительное расширение вносит негативную коннотацию, которая отсутствует в тексте.

№ 21. His voice had no trace of the drawl that you would expect to find in a fashionably dressed young man.

*В его голосе не было и следа той медлительности, которую ожидаешь услышать в манере речи модно одетого юноши.*

В № 21 неудачно слово «медлительность», поскольку вызывает полное недоумение читателя: Непонятно, почему в речи модно одетого юноши должна быть «медлительность». Психологические или ментальные отклонения? В переводе должны быть какие-то объяснительные элементы, или же «медлительность» следует заменить на подходящую стереотипическую черту русского контекста, например, «уверенность».

В аналогичном положении находится слово clipped как речевая характеристика. Оно имеет прямое референциальное значение: "Clipped" refers to speech which has short, crisp sounds; kind of a stacatto, machine gun type sound» или же «speech in which the words are slurred over and uncompleted» (отрывистая, резкая, неясная, с плохо выговариваемыми словами и пр.) Вместе с тем у него есть и социолингвистическое значение: «In English, such an accent is associated with the British upper classes» (произношение высших классов Британии). Если в художественном произведении дается описание элегантного мужчины с аристократическими манерами, который говорит «резко, обрывисто, невнятно, проглатывая слова» (т.е. with a clipped upper-class accent), то в русском получается полное и разрушительное рассогласование описания внешности и грубой неопрятной манеры произношения; разрушается образ аристократа. Чтобы этого не произошло нужно полностью отойти от логико-понятийного значения слова

clipped и достаточно произвольно заменить его на, например, «с плавной, хорошо поставленной речью» - на русские речевые стереотипические черты человека высокого социально-культурного поведения.

Таким образом, анализ данной диалектно-специфической группы слов, которую можно расширить (напр.: lilt, burr, twang, yammer и пр.), показывает, что их статусно-социальное значение в рамках диалектной языковой ситуации как английского, так и русского превалирует над понятийно-логическим, что следует в первую очередь учитывать в переводе. Переводчики прибегают к различным тактикам передачи этих слов: нулевой перевод (№ 18), эквивалентная переводческая замена (№ 4–6), расширение-экспликация (№ 13–16, 20), добавление квалифицирующих определений и обстоятельств (№ 11, 12), перестройка фрагмента с полной заменой смыслового наполнения (№ 10). Значительное количество неудачных переводов в нашем материале свидетельствует о том, что эта проблема реально существует и еще недостаточно осознана переводчиками, и может приводить к нарушению межкультурного понимания.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ермолович Д.И. Русско-английский перевод. - 2-е изд. – М.: Аудитория, 2015. – 592 с.
2. Мячинская Э.И. Опыт анализа перевода одного предложения с английского на русский // Актуальные вопросы и перспективы развития гуманитарных наук. - Омск, 2016. - С. 48–50.
3. Context Reverso. URL: <http://context.reverso.net>.

**ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ  
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
ПЕРЕВОДУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ КОРПУСНОЙ  
ЛИНГВИСТИКИ**

**Е.С. Осипова**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание обучения будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации переводу фразеологизмов с использованием ресурсов корпусной лингвистики. Под обучением переводу фразеологизмов понимается совокупность знаний и умений, составляющих способность будущих переводчиков распознавать фразеологизмы в исходном тексте, корректно интерпретировать их значение и транслировать средствами языка перевода смыслы, заложенные в них. Содержание обучения представлено риторическим, лингвокультурным, техническим и инструментальным компонентами. Автор приводит примеры упражнений по обучению переводу фразеологизмов с использованием ресурсов корпусной лингвистики и соотносит их с компонентами содержания обучения. Все упражнения комплекса составлены на основе использования ресурсов корпусной лингвистики, но цели преследуются разные: в одних случаях – для поиска перевода, в других случаях – для проверки переводческого решения, в третьих – для интерпретации значения фразеологизмов. В зависимости от цели упражнения в заданиях может быть как отсылка студентов к использованию словарей, так и, напротив, рекомендации выполнять упражнения без словарей. Важное значение имеет не только результат – непосредственно нахождение переводческого решения с использованием ресурсов

корпусной лингвистики, но и сам процесс нахождения переводческого решения, который активизирует лингвистическое мышление студентов и способствует пониманию значения фразеологизмов.

**Ключевые слова:** обучение переводу фразеологизмов, переводчики в сфере профессиональной коммуникации, ресурсы корпусной лингвистики

**TEACHING FUTURE INTERPRETERS IN THE SPHERE  
OF PROFESSIONAL COMMUNICATION  
TO TRANSLATE PHRASEOLOGICAL UNITS VIA  
CORPUS LINGUISTICS RESOURCES**

**E.S. Osipova**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University  
St. Petersburg, Russia

**Abstract.** The article considers the content of teaching future interpreters in the sphere of professional communication to translate phraseological units via corpus linguistics resources. Teaching of phraseological units translation stands for the totality of knowledge and skills that make up the ability of future interpreters to recognize phraseological units in the source text, correctly interpret their meaning and translate meanings embedded in them by means of the language of translation. The content of the training is represented by rhetorical, linguo-cultural, technical and instrumental components. The author gives examples of exercises for teaching the translation of phraseological units using the resources of corpus linguistics and correlates the exercises with the components of the content of teaching. All the exercises of the methodological set are based on the use of corpus linguistics resources, but the goals are pursued differently: in some cases - to search for translation, in other cases - to check the translation solution, in the third - to interpret the meaning of phraseological units. Depending on the purpose of

the exercise, assignments may include sending students to use dictionaries, and, on the contrary, recommendations to perform exercises without dictionaries. Important is not only the result – directly finding a translation solution using the resources of corpus linguistics, but also the process of finding a translation solution that activates the linguistic thinking of students and promotes an understanding of the meaning of phraseological units.

**Key words:** teaching of phraseological units translation, interpreters in the sphere of professional communication, corpus linguistics resources

Переводчики в сфере профессиональной коммуникации работают преимущественно с текстами институционального дискурса, в которых функционирует значительное количество фразеологизмов, перевод которых представляет трудности. В этой связи полагаем, что при подготовке переводчиков профессионально ориентированных текстов необходимо уделять более пристальное внимание обучению переводу фразеологизмов.

Обучение переводу фразеологизмов рассматривается как совокупность знаний и умений, составляющих способность будущих переводчиков распознавать фразеологизмы в исходном тексте, корректно интерпретировать их значение и транслировать средствами языка перевода смыслы, заложенные в них.

Содержание обучения представляет собой взаимосвязанный комплекс, состоящий из риторического, лингвокультурного, технического и инструментального компонентов (Таблица 1).

*Риторический компонент* представлен знаниями языковых средств, необходимых для стилистического оформления профессионально ориентированных текстов, и умениями использовать эти знания для перевода фразеологизмов.

*Лингвокультурный компонент* представлен знаниями и умениями, к которым переводчик прибегает с целью извлечения и последующей трансляции другой стороне межкультурного общения культурно-маркированной информации, заключённой во фразеологизме.

*Технический компонент* включает знания переводческих трансформаций, необходимых для осуществления перевода фразеологизмов, а также умения грамотно использовать переводческие преобразования с целью адекватной трансляции смыслов, заключённых в них.

*Инструментальный компонент* включает знания и умения, которые необходимы переводчику для использования ресурсов корпусной лингвистики при переводе фразеологизмов.

Совокупность знаний, входящих в компонентный состав содержания обучения переводчика в сфере профессиональной коммуникации, можно условно представить как *когнитивные блоки*. Умения, которые лежат в основе способности переводчика распознавать, корректно интерпретировать и транслировать смыслы фразеологизмов средствами языка перевода, опираясь на определённую совокупность знаний, составляют содержание *процессуального блока*.

Таблица 1. Содержание обучения переводу фразеологизмов с использованием ресурсов корпусной лингвистики

<b>Риторический компонент</b>	
<i>Когнитивный блок</i>	<i>Процессуальный блок</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знание специфики функционирования фразеологических единиц (ФЕ) в текстах институционального дискурса;</li> <li>✓ знание роли фразеологизмов в речи;</li> <li>✓ знание возможностей использования ФЕ для создания коммуникативного эффекта.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ умение выделить сегмент речи, содержащего ФЕ;</li> <li>✓ умение использовать узкий и широкий контекст при распознавании ФЕ;</li> <li>✓ умение создать необходимый коммуникативный эффект при переводе ФЕ;</li> <li>✓ умение сохранить интенцию автора текста при передаче значения</li> </ul>

	ФЕ средствами языка перевода.
--	-------------------------------

**Лингвокультурный компонент**

<i><b>Когнитивный блок</b></i>	<i><b>Процессуальный блок</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знание специфики функционирования ФЕ в профессионально ориентированных текстах;</li> <li>✓ знание наиболее частотных видов ФЕ в институциональном дискурсе.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ умение распознавать ФЕ с интернациональным компонентом значения;</li> <li>✓ умение распознавать ФЕ с национально-культурным компонентом значения;</li> <li>✓ умение понимать межкультурные различия ФЕ в исходном языке и языке перевода;</li> <li>✓ умение интерпретировать культурно-специфические смыслы, заключённые в ФЕ;</li> <li>✓ умение анализировать экстралингвистический контекст, «подключив» фоновые знания для корректной интерпретации ФЕ</li> </ul>

**Технический компонент**

<i><b>Когнитивный блок</b></i>	<i><b>Процессуальный блок</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знание лексических, грамматических, лексико-грамматических, стилистических преобразований, необходимых для перевода ФЕ;</li> <li>✓ знание основных типов соответствий ФЕ: полных эквивалентов, частичных эквивалентов, перевод фразеологизмов аналогами, с помощью описательного перевода.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ умение догадаться о значении ФЕ, используя узкий и широкий контекст;</li> <li>✓ умение выразить значение ФЕ нейтральными языковыми средствами;</li> <li>✓ умение выразить значение ФЕ описательным переводом;</li> <li>✓ умение выразить значение ФЕ калькированием;</li> <li>✓ умение подобрать полные и частичные эквиваленты к переводимой ФЕ;</li> <li>✓ умение выбирать между синонимичными соответствиями ФЕ;</li> <li>✓ умение подбирать аналог к переводимой ФЕ;</li> <li>✓ умение скоростного пользования одноязычными и двуязычными словарями различных типов</li> </ul>

	<p>(бумажными, электронными, он-лайн);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ умение пользования справочными пособиями и энциклопедиями для нахождения или уточнения значения ФЕ;</li> <li>✓ умение корректно выбирать переводческий прием при переводе ФЕ;</li> <li>✓ умение распознавать ФЕ, требующих передачи смысла нейтральными языковыми средствами;</li> <li>✓ умение распознавать ФЕ, требующих сохранения идиоматичности;</li> <li>✓ умение редактирования текста;</li> <li>✓ умение встроить ФЕ в общую канву текста.</li> </ul>
--	---

**Инструментальный компонент**

<b>Когнитивный блок</b>	<b>Процессуальный блок</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знание структуры и содержания лингвистических корпусов университета Бригама Янга (Brigham Young University или BYU): Британского национального корпуса The British National Corpus (BNC), корпуса современного американского английского языка The Corpus of Contemporary American English (COCA), корпуса материалов журнала Time, The Time Magazine Corpus (TMC), исторического корпус американского английского языка The Corpus of Historical American English (COHA);</li> <li>✓ знание структуры и содержания Мичиганского</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ умение правильно составлять запрос в строку поиска;</li> <li>✓ умение генерировать строки конкорданса;</li> <li>✓ умение эффективно работать с опцией LIST, позволяющей находить наиболее частотные коллокации к словосочетанию и составлять списки контекстного употребления искомой единицы;</li> <li>✓ умение эффективно работать с опцией CHART, позволяющей составлять диаграммы частотности употребления ИРЕ по жанрам и годам;</li> <li>✓ умение эффективно работать с опцией KWIC, позволяющей генерировать строки конкорданса, т.е. строки сочетаемости слова, упорядоченные относительно</li> </ul>



<p>корпуса академического устного английского языка Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знание структуры и содержания Национального корпуса русского языка (НКРЯ);</li> <li>✓ знание специфических особенностей и отличительных черт вышеописанных лингвистических корпусов;</li> <li>✓ знание возможностей и функций поиска информации в лингвистических корпусах;</li> <li>✓ знание возможностей применения лингвистических корпусов для решения переводческих задач;</li> <li>✓ знание алгоритма работы с ресурсами корпусной лингвистики для решения переводческих задач.</li> </ul>	<p>правого и левого контекстов;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ умение эффективно работать с опцией COMPARE, дающей возможность сравнивать частоту и устойчивость употребления двух слов по отношению к третьему;</li> <li>✓ умение использовать опцию «широкий контекст»;</li> <li>✓ умение правильно выбирать необходимый корпусный инструмент перевода;</li> <li>✓ умение использовать полученные корпусные данные для перевода ФЕ;</li> <li>✓ умение оценивать релевантность найденной информации;</li> <li>✓ умение систематизировать, модифицировать, интегрировать найденную информацию;</li> <li>✓ умение пользоваться определенным алгоритмом работы с корпусными ресурсами.</li> </ul>
--	---

Приведем фрагменты упражнений из разработанного методического комплекса, нацеленных на обучение переводу фразеологизмов, и соотнесем их с компонентами содержания обучения.

### **I. Риторический компонент**

#### **Упражнение на усвоение знаний о роли ФЕ в текстах институционального дискурса**

*Какую роль выполняют выделенные авторские изречения в следующем отрывке? Найдите другие примеры деформации известного изречения Т. Рузвельта в лингвистических корпусах.*

Others had conditional praise for Obama, provided the diplomatic moves work out. Obama refined Theodore Roosevelt's “**speak softly and carry a big stick**” policy to “talk tough and carry an iron sledgehammer,” wrote Orly Azoulay-Katz in the Hebrew daily Yediot Aharonot (The Los Angeles Times 2013).

## II. Лингвокультурный компонент

### Упражнение на формирование умений распознавать ФЕ, требующие сохранения идиоматичности

*Проанализируйте параллельные переводы. Обратите внимание на перевод выделенных фразеологизмов. Какие из них требуют передачи идиоматичности? Изучите параллельные переводы этих фразеологизмов по параллельному национальному корпусу русского языка.*

И как после этого могут ужиться чопорные немцы, англичане и французы с «понаехавшими тут» мусульманами, с их любовью к «побиванию камнями»? / And how the prudish Germans, British and French can get on with Muslims who “**come in large numbers here**” with their love to “**beating by stones**”?

## III. Технический компонент

### Упражнение на формирование умений догадываться о значении ФЕ

*Распределите фразеологизмы в соответствии с таблицей. Не используйте словарь, руководствуйтесь вашим языковым опытом и догадкой. Подберите переводческое соответствие в русском языке. Проверьте свои решения по лингвистическим корпусам.*

Idioms: **chicken feed, cost an arm and a leg, cost the earth, cut one's losses ...**

lots of money	lack of money	Rich	Poor	Expensive	Cheap

### Упражнение на формирование умений выразить значения ФЕ нейтральными языковыми средствами

*Замените выделенные фразеологизмы нейтральной лексикой. Проверьте свои варианты по одному из известных вам лингвистических корпусов. Переведите предложения, используя прием нейтрализации.*

1. When investors **got wind of** the fact that pharmaceutical company`s major drug increased the risk of heart attacks, the company`s stock price fell.

- A. discovered
- B. hid
- C. recovered

#### **IV. Инструментальный компонент**

##### **Упражнение на формирование умений**

##### **генерировать строки конкорданса**

*Совместите части фразеологизма, проверьте свои варианты по одному из лингвистических корпусов, построив конкорданс. Выберите предложение с полученными фразеологизмами из текстов институционального дискурса и переведите их.*

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| 1. kid-gloves | A. discord        |
| 2. to sow     | B. approach       |
| 3. be left    | C. stone unturned |
| 4. leave no   | D. high and dry   |

##### **Упражнение на формирование умений подбирать**

##### **коллокаты к слову/словосочетанию**

*Пользуясь Британским национальным корпусом, выберите коллокат к выделенным элементам словосочетания, заполните пропуски и переведите предложения.*

1. The purpose of our today`s meeting is to discuss **the nuts and** ... of a new project.

- A. bolts
- B. nails
- C. fruit

Перед переводчиком при передаче значения фразеологизмов стоит важная задача – при необходимости, уместности и целесообразности сохранить идиоматичность речи, максимально точно подобрав соответствие в переводном языке. Довольно часто это вызывает трудность, и переводчики прибегают к приему нейтрализации,

передавая лишь общий смысл, заложенный во фразеологической единице, однако при этом теряется национально-культурный колорит исходного текста. При переводе фразеологизмов сопоставляются не только языки, но и культуры, поэтому в задачу переводчика входит не только подбор соответствий для передачи коммуникативной установки, но и предоставление необходимых пояснений, когда межкультурные различия могут стать препятствием в понимании. Для достижения желаемого коммуникативного эффекта переводчик должен принимать во внимание, что получатель и отправитель – носители разных культур, разного мировоззрения, и учитывать это при переводе. В противном случае восприятие одного и того же текста может быть неодинаковым, следовательно, коммуникативная цель не будет достигнута.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ  
МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТИ: ОПЫТ СПбГУ В  
ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНДОЛОГОВ  
А.В. Челнокова**

Восточный факультет СПбГУ  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Индийская культура крайне неоднородна и состоит из огромного множества субкультур. Индиец – понятие не этническое, а географическое, это житель Индии, а также выходец из нее, сохранивший связь со своими корнями, не утративший своего прежнего менталитета. Коды поведения, этикетные нормы у представителей различных народностей и конфессий различны, нередко они диаметрально противоположно ведут себя в стандартных ситуациях. Будущим специалистам-индологам важно не только осознавать это многообразие, но и профессионально

реализовываться в нем. Для этого студенты Восточного факультета СПбГУ, помимо развития языковых компетенций в нескольких индийских языках, получают знания по истории, географии, культуре, религии, политике и экономике региона. Тем не менее, как показывает практика, их не всегда оказывается достаточно для практической профессиональной реализации выпускников. Чтобы заполнить этот пробел, с 2009 года в учебную программу индологов включен авторский курс «Индийский этикет», который совмещает в себе теоретическую базу и практическую направленность. Целью курса является, в первую очередь, формирование у студентов определенного профессионального мировоззрения, отношения к индийской действительности, на базе которого в ходе курса формируются необходимые практические компетенции. Специфической особенностью курса является положенный в его основу междисциплинарный подход, благодаря которому студенты расширяют свои знания и практические компетенции в таких дисциплинах как лингвистика (в особенности этнопсихолингвистика и социолингвистика), теория перевода, теория дискурса, семиотика, психология, культурология, политология и др. В условиях мультикультурности главным для успешной профессиональной реализации оказывается выбор правильной коммуникационной стратегии, который должен базироваться не только на теоретических знаниях, но и психологической подготовленности студентов, которые формируются во время прохождения курса «Индийский этикет».

**Ключевые слова:** этикет, межкультурная коммуникация, социокультурные компетенции, Индия

**FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN  
THE MULTI-CULTURAL SOCIETY: EXPERIENCE OF  
ST.PETERSBURG STATE UNIVERSITY IN THE  
TRAINING OF THE STUDENTS OF INDOLOGY**

**A.V. Chelnokova**

Faculty of Asian and African Studies SPbGU  
St. Petersburg, Russia

**Abstract.** This article contains information on a special educational course “Indian etiquette” read at the Department of Indian Studies, Faculty of Asian and African Studies, St.Petersburg State University. It summarized the experience of a little bit less than 10 years of this educational practice. The course contains theoretical information and practical trainings on the following topics: Etiquette as theoretical and practical discipline; Etiquette, ethics, rituals and customs – common and different features; Specific characteristics of Indian etiquette, Communication, its main and models and principles; Etiquette of meetings and fare-wells; Addressing and polite formulas; Proscemics, body-language and non0verbal aspects of communication; Food etiquette; Indian home and welcoming of guests; Travelling, transport and correct behavior; Etiquette norms and specifics of behavior in public places; Holidays in public and private; Business etiquette. Every topic contains theory, examples form Indian literature, movies, Internet, newspapers, magazines etc. and practical tasks which students are to resolve themselves.

**Key words:** etiquette, cross-cultural communication, socio-cultural competence, India

Индийская культура крайне неоднородна и состоит из огромного множества субкультур. Индиец – понятие не этническое, а географическое, это житель Индии, а также выходец из нее, сохранивший связь со своими корнями, не

утративший своего прежнего менталитета. Коды поведения, этикетные нормы у представителей различных народностей и конфессий различны, нередко они диаметрально противоположно ведут себя в стандартных ситуациях. Будущим специалистам-индологам важно не только осознавать это многообразие, но и профессионально реализовываться в нем. Для этого студенты Восточного факультета СПбГУ, помимо развития языковых компетенций в нескольких индийских языках, получают знания по истории, географии, культуре, религии, политике и экономике региона. Тем не менее, как показывает практика, их не всегда оказывается достаточно для практической профессиональной реализации выпускников.

Чтобы заполнить этот пробел, с 2009 года в учебную программу индологов включен авторский курс «Индийский этикет», который совмещает в себе теоретическую базу и практическую направленность. Целью курса является в первую очередь формирование у студентов определенного профессионального мировоззрения, отношения к индийской действительности, на базе которого в ходе курса формируются необходимые практические компетенции.

Специфической особенностью курса является положенный в его основу междисциплинарный подход, благодаря которому студенты расширяют свои знания и практические компетенции в таких дисциплинах, как лингвистика (в особенности этнопсихолингвистика и социолингвистика), теория перевода, теория дискурса, семиотика, психология, культурология, политология и др.

Наличие этикетных представлений является обязательным условием существования любого социума, присутствие системы этикетных правил и норм – непереносимое условие существования и функционирования человеческого сообщества в целом.

Этикетные нормы аккумулируют многовековой культурный опыт народа, а порой и «консервируют»

религиозно-этические представления различных эпох. Часто принятые в современном обществе поведенческие нормы имеют многовековую историю и во многих случаях ритуальное происхождение. Религиозно-этическая и ритуальная подоплека этикетных норм со временем отходит на второй план и даже забывается [3, с. 10]. В наше время далеко не всякий носитель культуры способен объяснить, почему следует поступать так, а не иначе, но почти все будут ждать от чужака соблюдения этих норм и, бесспорно, уважения к ним. Именно поэтому знание этикетных норм необходимо для гармоничного и продуктивного взаимодействия с представителями иной культуры.

Следует отметить, что этикет в широком понимании оказывается своего рода эталоном, идеалом коммуникации, в то время как в реальности этикетные нормы находят выражение в культуре общения. Этикетные нормы реализуются посредством общения, однако далеко не всякий коммуникационный акт возможно назвать этикетным.

Таким образом, можно заключить, что этикетная ситуация – это ситуация, в которой значительную роль играют различия между участниками общения, от которых требуется выбрать правильную линию поведения, либо ситуации общения в неповседневных условиях.

Однако, как отлично известно всем, кто когда-либо сталкивался с индийцами, индийская культура крайне сложна и разнообразна, с этнической точки зрения индийцем может являться представитель любой из многочисленных проживающих в Индии народностей [7, с. 324].

Следует помнить, что коды поведения, этикетные нормы у различных народностей, а также у представителей различных распространенных в Индии религий и конфессий нередко различны. Эта разница особенно очевидна в отношении северной, некогда подвергшейся арийскому завоеванию, и южной Индии, куда арии оттеснили автохтонное население субконтинента, а также в отношении



представителей двух наиболее многочисленных в стране религиозных течений – индуизма и ислама [5, с. 6]. Бесспорно, существуют и общепринятые «всеиндийские» нормы поведения – не следует здороваться и брать пищу левой рукой, нужно проявлять сдержанность и осторожность в общении с представителями противоположного пола, не стоит пренебрегать гостеприимством и т.п.

Помимо этнического и религиозного в течение многих веков четко иерархически структурированное индийское общество очевидно членится и по иным признакам – кастовому, имущественному, образовательному, урбанистическому, половому, возрастному и другим [3, с. 10]. Не вызывает сомнений, что специфика форм этикетного поведения и выбор коммуникационной стратегии должны быть контекстуально обусловлены с учетом конкретной ситуации общения и его участников и могут сильно варьироваться в соответствии с ними.

При знакомстве с чужой культурой, пожалуй, первое, что бросается в глаза – это особенности человеческого поведения в самых обыденных, стандартных ситуациях. Дистанция, которую сохраняют люди по отношению к окружающим, громкость голоса собеседника, возможность физического прикосновения к незнакомому человеку, т.е. самые первые невербальные составляющие коммуникации оказывают самое непосредственное влияние на всех ее участников и во многом являются залогом успешности коммуникативного акта.

В условиях мультикультурности главным для успешной профессиональной реализации оказывается выбор правильной коммуникационной стратегии, который должен базироваться не только на теоретических знаниях, но и психологической подготовленности студентов [1, с. 71], которые формируются во время прохождения курса «Индийский этикет».

В первой, теоретической части курса подробно рассматриваются понятия «ритуал», «этика» и «этикет», особенности их сосуществования в Индии, где, за счет совместного бытования огромного числа различного рода социальных и этнических сообществ, нередки случаи, когда комбинации этических и этикетных норм, а также ритуальных практик варьируются.

Второй теоретический блок посвящен рассмотрению понятия «коммуникация», и в особенности межкультурной коммуникации. Основной упор здесь делается на четырех наиболее актуальных для работы с индийцами моментах.

Во-первых, это жесткая контекстуальная обусловленность межкультурной (межэтнической) коммуникации, которая представляет собой не абстрактную схему приема-передачи коммуникационных сообщений и знаков, а непрерывный процесс, совершающийся в определенном месте, в определенное время и с конкретными участниками.

Во-вторых, в случае межъязыковой коммуникации в коммуникационный процесс добавляется дополнительная стадия трансляции исходного сообщения с одного языка на другой, которая осуществляется с учетом вероятностного прогнозирования эффективности различных вариантов этой трансляции с целью избежать возможных трудностей понимания, для чего порой необходима коррекция исходного сообщения. Коммуникативно эквивалентным оказывается отнюдь не самый текстуально близкий к исходному сообщению вариант перевода, а тот, который так же, как и в языке исходного сообщения, соотносится с контекстом действительности и приводит к аналогичным дискурсивным последствиям.

В-третьих, при трансляции сообщения его адресату (переводчику) необходимо правильно оценить и транслировать не только содержание этого сообщения, но и его проксемику (систему взаимного использования

пространства коммуникантами; термин Э.Т. Холла, по выражению которого «все формы и средства коммуникации являются «продолжением человеческого тела» [6, с. 4]). При этом невербальные проксемические средства коммуникации (мимика, жесты, позы) могут использоваться коммуникантами как преднамеренно, так и помимо воли, а знак, нейтральный или положительный в одной системе культурных кодов, может быть неправильно истолкован как враждебный или отрицательный в другой.

И, наконец, в-четвертых, именно в межкультурной коммуникации наиболее полно проявляется действие распространенных коммуникационных мифологем, в большинстве случаев различных для адресанта и адресата сообщения.

Главная и наиболее «проблемная» с точки зрения эффективности коммуникационного акта – мифологема вещности знака, естественной связи между знаком и значением. На деле связь между планом выражения и планом содержания (согласно теории Ф. де Соссюра) нередко оказывается утраченной, в то время как представления об этой связи могут серьезно влиять на носителей одной культуры и оставаться чужими и непонятными носителям другой [2, с. 31]. Так, встреча с черной кошкой или женщиной с пустыми ведрами (план выражения) могут оказать существенное влияние на поведение суеверного представителя нашей культуры, указать ему на возможность скорого несчастья (план содержания), в то время как индеец останется совершенно равнодушен к подобному происшествию. В Индии, напротив, очень распространено представление о днях и часах, неблагоприятных для совершения какого-либо действия, в соответствии с ним индийцы часто корректируют свое поведение и график, что нередко вызывает удивление, а порой и недовольство европейцев.

Далее следуют разделы, посвященные речевому этикету индийцев. Главный упор в этом случае делается на два официальных языка Индии – хинди и английский, в полном объеме затрагиваются также невербальные элементы коммуникации. В разделе «Этикет приветствия и прощания» не только последовательно рассматриваются приветственные и прощальные формулы, жесты и принятые у представителей разных этносов и религий, но и приводятся конкретные примеры из реализации в более чем 20 различных ситуационных контекстах. Помимо лекционного материала в работу активно привлекаются кинематографические материалы, благодаря чему студенты могут наглядно познакомиться с наиболее распространенными коммуникационными моделями и даже их ошибочным применением.

В разделе «Обращения и формулы вежливости» подробно рассматривается троичная оппозиция местоимений хинди второго лица, даются рекомендации и разбираются конкретные случаи переводческой практики. К примеру, манера общения сотрудников компании между собой и обращения к партнерам может определяться принятой внутри компании корпоративной культурой, и в некоторых случаях не совсем, на первый взгляд, уместное при первой личной встрече *tum* в одних случаях может свидетельствовать об особой близости деловых партнеров, их важности для компании, «включенности» в ее деятельность, тогда как в других – о дурном воспитании партнеров, их излишней фамильярности в отношении иностранных гостей.

Подробно разбирается также принятая в Индии система обращений и то, чем определяется ее специфика (непосредственно по имени люди называют друг друга намного реже, в ходу имена родства – «сынок», «тетушка», «братец» и т.п.). Разъясняется природа многочисленных гласных табу на использование имен (к примеру, в

традиционных семьях жена никогда не называет мужа по имени, поскольку считается, что произнесение женой имени мужа отнимает у последнего жизненную силу. Вместо имени она зовет его «супруг» или «мой господин», а за глаза – «отец такого-то и такого-то»).

Особо говорится об использовании формул вежливости в хинди и других индийских языках. По сравнению с русскими формулы вежливости употребляются гораздо реже, поскольку вежливая форма вопроса или просьбы передается в хинди путем использования определенных времен и наклонений (императив, конъюнктив и отчасти простое будущее время), т.е. формально, через глагольные суффиксы и окончания. Даются сведения по этнической психологии общения, благодаря чему студенты оказываются готовы при общении с индийцами вести себя принципиально иначе, чем при общении с представителями собственной культуры - речь, изобилующая «спасибо», «пожалуйста» и «извините», может вызвать у индийцев ощущение чего-то ненатурального, неискреннего [4, с. 74]. Избегая форм вежливости, индийцы часто и охотно используют для эмоциональной окрашенности речи эмфатические либо иные частицы и даже слова-паразиты. Помимо кинематографических, в этом разделе студенты самостоятельно прорабатывают литературные примеры, а также материалы СМИ и интернета.

Следующий блок тем рассматривает проксемику и невербальные элементы коммуникации. Большое внимание уделяется тому, какая дистанция между собеседниками в Индии считается этикетной и в каких ситуациях, и социальным и психологическим причинам этого (представлению о себе в первую очередь не как об индивидуе, а как о члене большой традиционной семьи [8, с. 52]). Разбираются типичные, в том числе не всегда приятные ситуации, связанные с разницей в представлениях об этом у представителей различных культур, и даются практические

рекомендации по поведению в них. Также в этом разделе рассматриваются наиболее часто встречающиеся позы и жесты, дается их интерпретация и предостережения, каких поз и жестов следует избегать и почему.

Последующие разделы посвящены материальной культуре. Большое внимание уделяется пищевому этикету индийцев, рассматриваются три основные индийские пищевые концепции (разделение пищи по гунам, противопоставление пищи «совершенной» и «несовершенной» – пакка и качча, концепция согревающей и охлаждающей пищи), подробно разъясняются разного рода пищевые табу и роль постов в жизни представителей различных религий. С этим разделом тесно связан следующий – «Индийский дом и индийское гостеприимство», в котором помимо теоретических сведений дается большое количество практических рекомендаций о том, как следует вести себя в гостях, а также о том, как правильно принимать индийцев у себя. Затрагиваются вопросы, связанные с подарками, угощением, наличием домашних животных и др., а также такой щекотливый для представителей западной культуры вопрос, как домашние слуги.

В нескольких следующих разделах курса рассматривается специфика этикетного поведения в различных местах и ситуациях – во время путешествий, на транспорте, в общественных местах (в официальных учреждениях, культовых местах, магазинах, лечебных учреждениях, в толпе и пр.), во время официальных и домашних праздников.

Последний раздел курса посвящен деловому этикету, в нем дается большое количество практических рекомендаций по работе с индийцами, разбираются типичные ситуации, проблемы и пути их решения.

Логика построения данного курса продиктована необходимостью охватить как можно более широкий спектр

индийской действительности, его направленность на формирование у студентов социокультурных компетенций подтверждается наличием большого количества практических заданий с активным привлечением материалов самого различного рода – кинофильмов, литературных произведений, материалов из сети интернет, индийских СМИ и проч. Как показывает почти десятилетняя практика чтения данного курса на Восточном факультете СПбГУ, именно такой междисциплинарный подход и практическая направленность позволяют достичь наиболее высоких результатов в части формирования у студентов социокультурных компетенций.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Богучарский Е.М. Мусульманский этикет. - М.: Рипол Классик, 2010. - 272 с.
2. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации. - М.: Восток-Запад, 2007. - 256 с.
3. Этикет у народов Южной Азии. / под ред. Н.Г. Краснодембской. - СПб.: Петербургское востоковедение, 1999. - 304 с.
4. Bagla G. Doing Business in 21<sup>st</sup> Century India. - NY.: Business Plus, 2008. - 254 с.
5. Copley A. Hinduism in Public and Private. - Oxford: Oxford University Press, 2003. - 303 с.
6. Hall E. The hidden dimensions of time and space in today's world // Crosscultural perspectives in nonverbal communication. - Toronto: Toronto Press, 1988. - 254 с.
7. Kakar S. Indian Identity. - Delhi: Penguin Books India, 2007. - 413 с.
8. Kolanad G. India. A Survival Guide to Customs and Etiquette. - Singapore: Marshall Cavendish Editions, 2005. - 310 с.

**ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ  
ТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ КАК ИСТОЧНИК  
НАРУШЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ НАУЧНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ В ПСИХИАТРИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
И РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ  
ОПРОСНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ)**

**С.В. Кудря**

Санкт-Петербургский государственный университет  
Санкт-Петербург, Россия

**Е.Н. Давтян**

Государственный педагогический университет им. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Объектом научного познания в психиатрии являются психоэмоциональные состояния, которые доступны наблюдению в виде высказываний пациентов и врачей. Высказывания порождаются исключительно внутри какой-либо одной лингвокультуры, на конкретном языке, а передаются, интерпретируются и подвергаются научному осмыслению на межкультурном уровне через перевод. Поэтому межкультурная научная коммуникация в сфере психиатрии затруднена: тематическая лексика здесь имеет выраженный этнолингвокультурный содержательный компонент, что вызывает известные переводческие трудности; кроме того, наши наблюдения показывают, что этот пласт лексики по-разному интерпретируется врачами и пациентами. В статье представлены наши наблюдения над функционированием текстов, предназначенных для медицинских исследований и переведенных с английского языка на русский, в двух коммуникативных плоскостях: «врач-врач» и «врач-пациент». На примере существующих переводов



отдельных тематических лексем мы демонстрируем расхождения в интерпретации тематических лексем разными типами реципиентов в исходной лингвокультуре и в принимающей лингвокультуре. Обсуждаются причины и последствия этих расхождений в интерпретации для межкультурной научной коммуникации. В работе представлен результат анализа 175 англоязычных и параллельных русскоязычных медицинских опросных инструментов (около 4109 вопросов-стимулов).

**Ключевые слова:** тематическая лексика психиатрии, интерпретация, текст, межкультурная научная коммуникация, коммуникация пациент-врач

**VARIATIONS IN INTERPRETATION OF TOPICAL  
TERMS AS A CAUSE OF DISRUPTION  
IN INTERCULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION  
IN PSYCHIATRY (BASED ON THE RESULTS OF  
ENGLISH AND RUSSIAN PATIENT QUESTIONNAIRES)**

**S.V. Kudrya**

St. Petersburg State University  
St. Petersburg, Russia

**E.N. Davtian**

Herzen State Pedagogical University  
St. Petersburg, Russia

**Abstract.** The subject matter of psychiatric scientific research is psycho-emotional states, which can be observed in the form of the utterances of patients and clinicians. These utterances originate exclusively within a particular culture in a specific language, but they are conveyed, interpreted and conceptualized on a cross-cultural level via translation. Thus, cross-cultural academic communication in the field of psychiatry is hindered: the topical terms of psychiatry have a salient ethno-cultural

component in their semantic structure which leads to difficulties in translation; besides, as our research shows, these terms are interpreted differently by clinicians and patients. This paper reports our observations on the functioning of special texts designed for clinical research in two communicative planes: “clinician-clinician” and “patient-clinician”. Using English source texts and their translations into Russian we compare interpretations of topical terms by various groups of recipients in the source culture and in the target culture. The paper discusses the causes of these variations in interpretation and their implications for intercultural academic communication. The findings presented in the paper are the result of an analysis of 175 parallel English and Russian medical questionnaires (4,109 survey questions in total).

**Key words:** topical psychiatric terms, interpretation, text, intercultural academic communication, patient-clinician communication

**Context.** In 2013 Dr. Allen Frances, a renowned American psychiatrist and one of the developers of the widely accepted classification of mental diseases DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), reported a disturbing increase in mental illness around the world in “World Psychiatry” [8]. Here are some figures: rates of autistic disorder have increased 20 times; bipolar affective disorder in children has increased 40 (sic!) times and has doubled in adults; attention deficit/hyperactivity disorder in children has tripled. Dr. Frances reported that 20 % of the US population were taking psychotropic medications, and that the statistics for Europe were similar. The World Health Organization is also concerned about increasing depression rates: a rise in the incidence of depression has been reported in neurology, cardiology, dermatology, etc. If the prevalence of depression continues to grow at this rate, the WHO estimates that depression will be the second most disabling disease in Europe, the USA and the rest of the world by 2020. All

experts are now seeking explanations for this sharp increase in mental illness.

We suggest that these changes in statistics may be explained at least partly by the nature of new diagnostic and research tools. After the 1960s, when the World Health Organization rejected the definition of health as “absence of disease” and extended it to “the state of complete physical, social and mental well-being” [7], there was a shift in the diagnostic paradigm in psychiatry: the traditional phenomenological model was replaced by a multidimensional approach and operational diagnostic criteria. The traditional phenomenological model implies face-to-face communication between the clinician and the patient: the pathological phenomena of a person’s inner world are elicited in the course of a dialogue (diagnostic interview). On the contrary, operationalization of psychiatric concepts suggests a standardized communication procedure – a sequence of diagnostic operations that enables the symptoms of a disease to be registered and their severity assessed [1]. This sequence is uniform and mandatory for clinicians in all countries. Translated structured interviews and patient questionnaires (PRO questionnaires) have become the main tools for diagnostics and measurement in psychiatry. Unlike the phenomenological approach, the new operationalized communication with the patient has become mediated: “clinician – translated questionnaire – patient”.

The patient reported outcomes questionnaires (PRO questionnaires) are lists of patient-oriented questions that cover the three domains of the WHO definition of health: physical, mental and social. A patient’s written responses to these questions serve as evidence of his or her experiences with the disease. Since evidence-based medicine permeated clinical practice at the end of the 20<sup>th</sup> century, rating scales, patient questionnaires and tests have become mainstream all over the world, even though the majority of PRO questionnaires and

scales were originally developed in English for English-speaking communities.

Today evidence-based psychiatry relies primarily on data collected using PRO questionnaires. Since the “Mental and Behavioral Disorders” section of the International Classification of Diseases-10 (ICD-10) was recommended as a tool for all health care practitioners, including physicians, PRO questionnaires have become a basis for the diagnosis of mental disorders in somatic medicine. The PRO questionnaire is now one of the basic tools in clinical psychology. No respectable psychiatric journal with an impact factor  $> 0$  will publish a study that does not involve the use of a PRO questionnaire. Finally, in 2017 the Russian Ministry of Health issued an order which includes the use of rating scales as a criterion of the quality of health care services (Order No203H issued on May 10, 2017) [5].

**Hypothesis.** We claim that the sharp fluctuations in the statistics of mental illness can be explained, to some extent, by the over-reliance on translated PRO questionnaires as a diagnostic tool in psychiatry and as a tool for data collection in psychiatric research. The linguistic nature of the PRO questionnaire, its origins as a genre and the fact that the PRO questionnaire is a translated text – all this is overlooked by psychiatrists who use translated tools, particularly in Russia. This causes distortions of facts and figures and eventually hinders meaningful academic communication. This paper presents the part of our study where we explore how topical psychiatric terms frequently used in PRO questionnaires may become a source of distortions.

**Methodology.** For the purposes of this part of our research we will discuss how individual topical terms function as constituents of the PRO questionnaire in clinician-patient and clinician-clinician communication, and examine how institutional and international context of communication contribute to the variety of interpretations of these terms. A combination of critical

discourse analysis and communicative linguistics suggests an optimal methodological framework for such an investigation.

**Material.** We used 175 English PRO questionnaires dedicated to various diagnoses selected at random; the total number of survey questions included in our study was 4,109.

**Results and Discussion.** There are at least three linguistic aspects of PRO questionnaires that psychiatrists do not take into account: 1) the textual nature of the tool; 2) the fact that the text is translated; 3) the origins of the text as a genre. We will now consider each of these three aspects individually:

1. The most striking communicative feature of the PRO questionnaire as a text type is that it has two fundamentally different recipients: the clinician (researcher) on one hand and the patient (respondent) on the other hand. These two recipients use the text of the PRO questionnaire for different purposes: for the clinician its primary function is instrumental, whereas from the patient's perspective its primary function is to maintain a dialogue. We suggest the term "dual communicative focus" to refer to this two-sided communicative orientation. The effects of this dual communicative focus can be observed on many levels: on the level of syntax, composition, layout and individual terms [2].

These two purposes of communication are co-existent and contradictory. The two recipients – clinician and patient – infer meanings from the topical terms of PRO questionnaires in fundamentally different ways. For the professional recipient (clinician or clinical researcher) each topical term such as "depressed", "depression", "happy", "happiness", "agitated", "anxious", "frustrated", "frustration", "irritable", "irritated", "annoyed", "fatigue" or "fatigued" is part of professional terminology, emotion nomenclature, and each refers to a specific clear-cut concept. The meaning of each term is predetermined and does not depend on the context. On the contrary, for the non-professional recipient (the patient) the meanings of these words are not predetermined – patients interpret these terms on the basis

of their own experience with these words and the linguistic context. The extent to which respondents' interpretations of survey questions may deviate from the developer's intended meanings is described in great detail by S. Sudman and R. Bradburn [6].

Clinical researchers overlook this dual communicative focus of topical terms; they seem to assume that patients understand words in the same way as they (the professionals) do, as if patients have learned these terms from medical protocols. The standardized translation methodology for PRO questionnaires is based on the assumption that the clinician and the patient have a common understanding of topical terms: it contains an equivalence verification step that involves comparing the developer's and target respondents' interpretations of each item. Our collaborative studies also confirm that psychiatrists do not know about this interpretation gap and therefore psychiatric researchers are in fact unaware of what exactly they are measuring with these linguistic tools. [3].

2. The second linguistic aspect that Russian clinical researchers choose to ignore is that PRO questionnaires are usually **translated texts**. The majority of questionnaires used in Russia for clinical studies are translations from English. The validity of the clinical research performed with the use of a PRO questionnaire depends on the equivalence of the source and the translated tool, which is very difficult to achieve.

Firstly, words denoting emotions do not match in different languages. There have been some brilliant cross-cultural semantic studies which have proved this. Anna Wierzbicka's study [9, c. 4] shows that even in translations of the Bible there is no word-for-word equivalence when it comes to words denoting emotions. As an example, A. Wierzbicka cites Greek, Russian and English versions of the expression “distressed and troubled” (“sorrowful and troubled”) from the New Testament, used to illustrate the emotions experienced by Jesus in Gethsemane. These words, of

immense cultural significance for Christians of all countries, are rendered quite differently across linguistic cultures.

Another difficulty in translation is to maintain the dual pragmatic focus of each term. This is important for the functionality of the translated text in the target culture. This goal is usually unattainable in terms referring to mental phenomena. Since these terms have folk origin and their content is culture-specific, we can either try to explain their content in translation (e.g. “огорчен и раздосадован” for “frustrated”), or we can use an equivalent term (e.g. фрустрирован). None of these techniques is efficient: in the first case, we use several words instead of one, so that the topical term “disappears” in one of the languages; in the second case, the translation will be clear only to professional recipients.

For these reasons a third technique is used: some translators pick the first word that seems to be equivalent according to the dictionary, e.g. “депрессия” for “depression”, “счастливый” for “happy”, which leads to serious distortions of the source meaning. Table 1 lists topical terms that are most frequently used in PRO questionnaires and their common Russian equivalents found in translated questionnaires.

Table 1

	English source		Russian translation		
	Academic communication?	Everyday interpersonal communication?		Academic communication?	Everyday interpersonal communication?
frustrated	yes	yes	фрустрирован	yes	no
motivated	yes	yes	мотивирован	yes	no
satisfied	yes	yes	удовлетворен	yes	yes/no
agitation	yes	yes	ажитация	yes	no
excited	yes	yes	возбуждение	yes	yes/no
control	yes	yes	контроль	yes	yes/no
happy	yes	yes	счастливый	yes	yes/no
depressed	yes	yes	страдает депрессией	yes	yes/no

anxiety	yes	yes	тревога	yes	yes/no
---------	-----	-----	---------	-----	--------

For each term the table indicates whether it is part of academic and everyday interpersonal communication, i.e. whether the term can potentially have a dual communicative focus. As we can see, English PRO questionnaires normally use vocabulary that functions in both communicative domains: the words “frustrated”, “excited”, “happy”, “control” and “depressed” can be found in a research article and a textbook on psychiatry, as well as in casual conversations of the general population.

The translated Russian terms show a different trend. Some of the Russian terms cannot have this dual communicative focus: “фрустрирован” “мотивирован” and “ажитация” fully render the source meaning, but are part of academic vocabulary; we cannot expect the general public to interpret them as easily as experts.

We used a “yes/no” marker for the words “возбуждение”, “контроль”, “удовлетворен”, “счастливый”, “страдает депрессией” and “тревога” to show that even though these Russian words *are* used in everyday interpersonal communication (hence “yes”), they do not render the intended meaning (hence “no”). For example, the word “удовлетворен”, which is commonly used as an equivalent of “satisfied” in Russian translated PRO questionnaires, is typically interpreted by Russian patients as follows: “*You say that you are satisfied with something when you think it is ‘not good enough’, ‘worse than good’*”. This is not equal to the meaning of “satisfied” in the English linguistic culture, where “satisfied” is a synonym of “pleased”, “happy”. Yet the word “удовлетворен” is regularly used to translate satisfaction scales, which leads to the inequality of rating scales across cultures.

“Depression” is often translated as “депрессия” in PRO questionnaires. Conventionally, in English PRO questionnaires, “depressed” is used to denote the state of “being in low spirits”, “being down”. Russian respondents, however, interpret



“депрессия” as the clinical diagnosis of depression; therefore, the Russian term refers to a more severe and complex mental condition than its source counterpart.

The word “happy” usually refers to the general idea of contentment in English PRO questionnaires. Yet it is often translated as “счастливый”, which is interpreted by Russian speakers as a very intensive feeling, a private emotion that cannot be graded or rated against any standards. These observations on “happy” comply with similar observations made by prominent linguists of different linguistic schools in other parts of the world [9, с. 4].

“Тревога” (anxiety) is interpreted in so many different ways by Russian respondents that it is hard to assign it any definitive, uniform meaning that could be reliably inferred by the majority of respondents. In our experience, “тревога” is interpreted as a sensation of “anticipation”, “apprehension”, “distress”, “nervousness” or “worrying about something or someone”. Also, as observed by S. Sudman and R. Bradburn, the interpretation of the term “anxiety” often depends on the response options relating to it. If response options express high frequency, e.g. “once a day”, “twice a day” “every day”, respondents understand that “тревога” refers to mild nervousness; if response options refer to lower frequencies, e.g. “once a month”, “twice a month”, “once a week”, that would mean that “тревога” refers to cases of severe distress. On the contrary, for clinicians “тревога” (“anxiety”) invariably refers to restlessness and tension.

Due to such translation practices some terms used in translated PRO questionnaires are obscure to patients because they are part of professional vocabulary, while other terms refer to much more intense feelings or severe conditions than those intended by the source. Both of these translation flaws change the content of communication. Besides, there are instances where translated questions sound amusingly awkward and become a laughing stock for respondents, changing the tone and mood of communication, e.g. *“Насколько Вы удовлетворены той*

*энергией, которой обладаете?” [4, F2.3] “Чувствуете ли Вы себя счастливым от общения с членами своей семьи?” [4, F13.2]. Also, certain words in English, along with their mistranslations, acquire the status of scientific terms, e.g. one of possible equivalents of the word “happiness” – “счастье” – now refers to an object of international scientific research as if “счастье” fully covers the meaning of “happiness” and as if “happiness” refers to a universal phenomenon that can be measured in different parts of the world and have a full equivalent in all languages. Thus, international academic communication in the field of psychiatry becomes anglocentric and vague at the same time – we have not yet received a consistent explanation of what it is that “исследования счастья” (“happiness studies”) investigate.*

3. Last, but not least, the questionnaire as a genre originated outside medicine: the first questionnaires were developed for mentally healthy respondents to conduct public opinion polls. Mentally healthy people interpret words slightly differently, but the range of variation is predictable and can be taken account of, so meaningful communication between researcher and respondent is possible. With the mentally ill interpretations are unpredictable. Moreover, a patient's interpretation of the topical terms in the questionnaire is in fact more important for correct diagnostics in psychiatry than the patient's responses to the survey questions, yet a patient's interpretation of the topical terms is concealed from clinicians when they use PRO questionnaires.

**Conclusion.** Interpretation of topical psychiatric terms varies in different types of recipients within a particular culture and across cultures. The interpretation of such terms is determined by the properties of the recipients (professional/non-professional, mentally healthy/mentally ill), and by the intercultural nature of academic communication. Failure to take these factors into account undermines the reliability of data elicited with the aid of translated linguistic tools and eventually

causes disruption in academic communication among psychiatrists throughout the world. This disruption is observed in the content as well as in the mood of communication. Lexicological and discursive cross-cultural studies are necessary in order to design psychiatric linguistic tools for cross-cultural research so that they serve as an aid to communication rather than an obstacle to communication.

### REFERENCES

1. Давтян Е.Н. О психиатрической терминологии, операциональных определениях и менеджменте // Психиатрия и психофармакотерапии: Журнал П.Б. Ганнушкина. - 2015. - 17(2). - С. 40-44.
2. Кудря С.В. Дискурсные характеристики англоязычного медицинского опросного инструмента как типа текста: автореф. ... дис. канд. филол. наук. – СПб., 2012. - 24 с.
3. Кудря С.В. Давтян Е.Н. Что измеряет шкала депрессии Бека? // Психиатрия и психофармакотерапия: Журнал им. П.Б. Ганнушкина. – 2013. - 15(2). - С. 57-60.
4. Опросник качества жизни ВОЗ (ядерный модуль). Бланк. Retrieved from: [http://psylab.info/Опросник\\_качества\\_жизни\\_Всемирной\\_организации\\_здравоохранения\\_\(ядерный\\_модуль\)/Бланк](http://psylab.info/Опросник_качества_жизни_Всемирной_организации_здравоохранения_(ядерный_модуль)/Бланк)
5. Об утверждении критериев оценки качества медицинской помощи: Приказ Министерства здравоохранения РФ от 10.05.2017 № 203н. Retrieved from: <https://minjust.consultant.ru/documents/35361>
6. Садмен С., Брэдберн Н., Шварц Н. Как люди отвечают на вопросы: применение когнитивного анализа в массовых обследованиях. – М., 2003. – 304 с.
7. Constitution of WHO: principles. Retrieved from: <http://www.who.int/about/mission/en/>
8. Frances A. World Psychiatry, vol. 12 I.2., June 2013, p. 111-112.

9. Wierzbicka A. (1) Language and Metalanguage: Key Issues in Emotion Research // Emotion Review. – 2009. – № 1; 3. – p. 3–14.

**УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ  
СТУДЕНТА-ЛИНГВИСТА НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ  
ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА  
КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

**Е.В. Бурина**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия развития языковой личности студента. Языковая личность включает в себя лингвистические и экстралингвистические факторы, в которых отражена картина мира. Для достижения высоких результатов коммуникативного развития личности важно основываться на социальной природе языка, его коммуникативной функции, которая является необходимой в социализации языковой личности человека.

**Ключевые слова:** языковая личность, коммуникативные способности, билингвизм, языковое сознание, языковые способности, лингвокогнитивная картина мира, социальная природа языка, уровни развития языковой личности

**TERMS AND CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT  
OF THE STUDENT'S LINGUISTIC PERSONA  
AT THE FINAL STAGE OF THE STUDY OF FRENCH  
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

**E.V. Burina**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** In this article terms and conditions of the development of a student's linguistic persona are discussed. The linguistic persona includes is comprised of linguistic and extralinguistic factors, which reflect the worldview. In order to achieve high results in person's communicative development it is important to take base on the social language nature and its communicative function, which is necessary for the socialization of the human linguistic persona.

**Key words:** linguistic persona, communication skills, bilingualism, linguistic consciousness, language skills, linguo-cognitive worldview, social language nature, language persona development levels

В процессе формирования языковой личности выделяются общие уровни, достижение которых осуществляется вне зависимости от условий, в которых формируется языковая личность: в условиях монолингвизма или билингвизма.

В связи с многочисленными исследованиями, посвященными изучению личности говорящего в сфере таких дисциплин, как традиционная лингвистика, лингводидактика, психолингвистика, социолингвистика, интерес к языковой личности возрос.

Сегодня происходит интенсивное развитие антропологической парадигмы лингвистики. Вначале, как отмечает Т.Г. Винокур, лингвистика проводит синтез

методов изучения, анализирует строевые ресурсы языка на основе изучения стратегий и механизмов воплощения речемыслительных актов в коммуникативно-дискурсивные, основными действующими лицами которых стали говорящий-слушающий. Затем лингвистика перешла к человеческому фактору в языке, изучала вопрос о том, как используется язык субъектом речи, учитывая его коммуникативные способности, факторы адресата, знание о мире. Следующим этапом стало изучение того, как культурно-языковая картина мира влияет на человека, развивает его языковое сознание, мировоззрение [1, с. 19-23, 30-33, 50-52, 55-60].

В трудах отечественных ученых (Л.В. Щерба, Ю.Н. Караулов, Е.М. Верещагин) изучение коммуникативно-деятельностной стороны языковой личности занимает важное место.

В.И. Карасик, говоря о языковой личности, отмечает следующие стороны: ценностную, познавательную и поведенческую. Таким образом, коммуникативная личность предстает как совокупный образ носителя коммуникативно-деятельностных и культурно-языковых ценностей. Языковая личность включает в себя лингвистические и экстралингвистические факторы, в которых отражена картина мира.

О.Б. Сироткина выделяет следующие аспекты языковой личности [4, с. 5]:

- физиологические характеристики человека, речь (биологический аспект);
- влияние на речь «склада ума», психологического состояния человека (психологический аспект);
- совокупность социальных ролей человека, принадлежность человека к определенному социуму (социальный аспект);

- принадлежность человека к определенной социальной культуре (культурологический аспект);
- связь индивидуально-творческого и нормативно-обязательного в речи (творческий аспект);
- условия формирования языковой личности (личностный аспект).

Языковая личность подразумевает человека, обладающего рядом особенностей, позволяющих ему говорить, создавать устные и письменные речевые предложения в зависимости от условий и целей коммуникации, понимать речь.

Понять свои коммуникативные способности языковая личность может в «продуктах» своей коммуникативной деятельности (высказывания монологического, диалогического характера, письменные высказывания).

Природные, социальные и личностные факторы необходимы для формирования личности.

Для достижения высоких результатов коммуникативного развития личности важно основываться на социальной природе языка, его коммуникативной функции, которая является необходимой в социализации языковой личности человека.

Ю.Н. Караулов определяет трехуровневую модель языковой личности [2, с. 51-53]:

- А – нормальный уровень владения языком (вербально-семантический);
- В – лингвокогнитивный;
- С – мотивационный, определяющий установки, цели, мотивы.

Вербально-семантический уровень способствует формированию у студентов способности идентифицировать высказывания или текст как продукт речевой деятельности.

Лингвокогнитивный уровень охватывает интеллектуальную сферу личности.

Связь вербально-семантического и лингвокогнитивного в модели языковой личности учащегося объясняется тем, что высказывание можно понять лишь в том случае, если соотнести со своими знаниями, со своим языковым опытом.

Мотивационный уровень способствует, согласно Ю.Н. Караулову, переходу от оценки речевой деятельности к осмыслению деятельности [2, с. 51-53].

При обучении иностранному языку формируется «вторичная» языковая личность.

Важным в обучении иноязычному общению является формирование в сознании учащихся языковых и лингвокогнитивных структур, способствующих восприятию и порождению семантически точных и грамматически правильных высказываний.

Можно обозначить основные цели обучения иностранному языку в системе высшего лингвистического образования:

- развитие коммуникативной компетенции, которая способствует формированию языковой личности, умеющей грамматически правильно строить высказывания, владеющей культурой речевого общения на иностранном языке и владеющей правильной речью;
- развить у студентов языковую и лингвокогнитивную картину мира;
- развитие умений понимать и создавать грамматически правильные и семантически точные высказывания.

В процессе развития учащегося эти компоненты должны обогащаться и способствовать результативности общения на иностранном языке.

Языковая личность – это личность, которая выражена в языке и через язык, которая реконструируется на базе языковых средств [2, с. 15]. С.Б. Никитина отмечает, что



языковая личность должна обладать языковым сознанием и языковым самосознанием [3, с. 35].

Понятие «языковое сознание» подразумевает ту специфику речевого поведения человека, которая определяется коммуникативной ситуацией, культурным и языковым статусом, полом, возрастом, социальной принадлежностью.

Языковое самосознание является частью языкового сознания. Объект языкового самосознания - язык.

В настоящее время необходимо развивать у студентов коммуникативные компетенции, способствующие формированию языковой личности будущего специалиста.

Теперь рассмотрим вопрос, касающийся языковых способностей студентов. Так, необходимо сказать о коммуникативной способности, которая управляет поведением человека в коммуникативной среде; о когнитивной способности, которая обеспечивает мыслительную деятельность человека; о социальной способности, которая руководит поведением человека в социальной среде.

Иноязычные способности формируются и развиваются у человека в течение всей жизни под воздействием педагогического процесса и практики.

Существуют следующие способности:

- фонетические – хорошая слуховая чувствительность;
- лексические – языковая догадка, хорошая память;
- грамматические – орфографические навыки, распознавание различных частей речи;
- стилистические – распознавание стилей.

Существуют также речевые способности, виды языковой компетенции. Можно сказать, что языковая личность включает в себя социальные, психические, этические компоненты, но преломленные через ее язык.

Языковая личность существует в мире текстов и ее становление осуществляется в активной речевой деятельности. Формирование языковой личности студентов является комплексной проблемой.

Таким образом, можно обобщить требования, которые предъявляются к языковой личности:

- важным условием для воспитания языковой личности является формирование духовно-нравственного мира студента;
- языковая личность вмещает в себя социальные, психические, этические компоненты;
- носителем языковой культуры студент становится в процессе осуществления языковой деятельности, которая способствует формированию сознания и самосознания.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д.И. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Никитина С.Б. Устная народная культура и языковое сознание. – М.: Наука, 1993. – 189 с.
4. Сиротинкина О.Б. Человек и язык // Вопросы стилистики: Язык и человек. – Вып. 26. – Саратов: Изд-во Гос. УНЦ «Колледж», 1996. – С. 3-6.

**ЯЗЫК ДЕВИАНТНОГО ЮМОРА: ЧЕРНЫЕ  
АНЕКДОТЫ\***  
**А.А. Цветкова**

Калининградский государственный технический университет  
Калининград, Россия

**Аннотация.** Вскрыт ряд языковых особенностей черных анекдотов, в значительной мере объясняющих их глубинную семантическую природу. Обоснован тезис о том, что черные анекдоты составляют одну из наиболее ярких реализаций глубинной когнитивной деятельности человека, направленной на преодоление страха смерти и нарушение культурных табу, связанных с запретом упоминания о ней.

**Ключевые слова:** черный юмор, языковая игра, прагматика, концепт, когниция

**LANGUAGE OF THE DEVIANT HUMOR: BLACK  
JOKES**  
**A.A. Tsvetkova**

Kaliningrad State Technical University  
Kaliningrad, Russia

**Abstract.** The article discovers a range of the black jokes language peculiarities which substantially explain their semantic origin. A proposition is proved that black jokes contain one of the most brilliant realizations of the deep cognitive human activity which is directed to overcoming death fear and to breaking cultural taboos connected with the ban to mention it.

**Key words:** black humor, language play, pragmatics, concept, cognition

---

\*Работа выполнена при поддержке РФФИ – грант № 16-04-00034 «Язык и познавательные эффекты “черного юмора”».

В девиантном юморе разные тексты по-разному реализуют смеховое начало. Так, «некрофильские» тексты не предполагают пробуждение в человеке чувства смешного – они нацелены на решение принципиально иных психологических задач, а анекдоты, наоборот, должны смешить. Обстоятельства подобного рода позволяют заключить, что язык девиантного юмора в зависимости от характера текстов раскрывает себя по-разному. И рассматриваться он должен с учетом внутренней природы текстов – их тематических свойств, жанровой и культурной специфики, функциональной направленности, структуры, условий коммуникативного моделирования, их функций в более сложных семиотических структурах.

Черные анекдоты занимают в системе тестов подобного рода особое место. Если «обычный» русский анекдот в настоящее время – это имеющая юмористическое завершение короткая история, посредством которой рассказчик стремится позабавить, рассмешить слушателя, апеллируя при этом к нейтральным в своей основе и обычно искусственным ситуациям<sup>1</sup>, то для черных анекдотов также характерно юмористическое начало, но они (как и черный юмор в целом) обращены к ситуациям «на грани» человеческого бытия и предназначены для освобождения человека от глубинных экзистенциальных страхов – прежде всего страха смерти (см., например [2]). Также если в представляющих черный юмор *стишках-пирожках* принципиальный характер имеет игровое начало,

---

<sup>1</sup> По определению Е.Я. Шмелевой и А.Д. Шмелева, в русской лингвокультурной традиции *анекдот* – это «короткий устный смешной рассказ о вымышленном событии с неожиданной остроумной концовкой, в котором действуют постоянные персонажи, известные всем носителям русского языка» [5, с. 20]. При этом они особо подчеркивают важность языковых средств в анекдоте – ср.: «в современной русской системе речевых жанров *анекдот* занимает свое особое место и обладает уникальными языковыми характеристиками» [5, с. 20-21].

проявляющееся на всех уровнях языковой системы, а в *садистских стихиках* ключевой характер имеют собственно лексические и стилевые особенности текстов, а также яркие интертекстуальные связи, в *черных анекдотах* обнаруживается значительно более узкий спектр языковых средств, определяющих поэтику данного жанра и природу представляемого в этих случаях черного юмора. Однако значимость этих языковых средств и собственно рождаемые ими эффекты в этих условиях резко возрастают. Это обстоятельство уже было отмечено исследователями – ср.: «Как мы уже выяснили, шутки черного юмора выражают некое эмоциональное состояние человека. Они зачастую высмеивают такие серьезные понятия, как смерть, над которыми способен смеяться не каждый человек. Но за счет использования в них особых языковых приемов, эти шутки все же невольно вызывают смех» [6, с. 210].

Какие же языковые средства в черных анекдотах особенно актуальны?

**1. Метонимический принцип репрезентации содержания.** Этот принцип занимает в черных анекдотах одно из важнейших мест. Основной объект высмеивания в таких анекдотах – смерть, но по смежности это также обстоятельства, связанные со смертью, – различные травмы, увечья, проявления жестокости, каннибализм, несчастные случаи, катастрофы и т.д. В случаях такого рода черные анекдоты в целом близко соотносятся с садистскими текстами [ср. 3, с. 306]. Так, в первом из приведенных ниже примеров смеховое начало связывается непосредственно с возможной смертью бабушки; во втором примере подобным началом выступает испуг матери по поводу потерявшегося ребенка и переживаемыми ею страхами его смерти. Ср.:

*Парень присылает из армии домой гранату.*

*- Дорогая бабушка! Если потянешь за это колечко, я смогу получить трое суток отпуска.*

*Находчивый ребёнок, потерявшись, отправился в ближайший морг, чтобы мама быстрее нашла его.*

**2. Прямые номинации элементов содержательного поля смерти.** Важнейшую языковую особенность черных анекдотов составляет также весьма частная прямая номинация смерти и всего того, что с ней связано. Так, в первом из следующих примеров в связи со смеховым эффектом прямо называется смертельная болезнь, во втором примере – связанная со смертью ситуация поминок, в третьем примере – убийство (по сути, это убийство ребенка), в четвертом примере – травмирующие воздействия на человеческий организм. Ср.:

*Два малыша в садике после Нового года:*

*– А мне на Новый Год подарили машинку такую радиоуправляемую на кнопочках, а еще ружье такое пулями стреляет, и еще коробку конфет и еще много чего. А тебе что подарили?*

*– Воздушный шарик.*

*– И все?*

*– Ну не у всех же **рак крови**...*

*... Оять выпили, закусили. Васька снова рассказал анекдот – все в повал! Отсмеявшись, оять налили, чокнулись. И тут Васька как заорет: «Вы что, с ума сошли?! На **поминках** не чокаются!».*

*– У меня оять невестка беременна!*

*– А у меня кошка оять беременна...*

*– Тебе легче, котят хоть **утопить** можно...*

*– Доктор, что меня теперь ждет? **Операция? Ампутация?***

*– Больной, я не могу вам всего рассказать. Вам потом будет неинтересно.*

**3. Активность принципа имплицитного выражения ключевых содержаний.** Этот принцип в языке черных анекдотов дополняет прямые номинации содержаний. В рамках действия этого принципа адресату предстоит самому достроить событийное пространство анекдота, и именно в этом пространстве определяются содержания, связанные с чьей-либо смертью. Так, в первом из приведенных ниже примеров имплицитный характер имеют знания о результате несчастного случая – это смерть электрика, а работа плотника состоит в изготовлении для него гроба. В другом примере за рамками текста формально остается знание о том, что именно передумал сделать автор объявления, но содержание первой части позволяет это знание восстановить. Ср.:

*В результате несчастного случая на производстве электрик 2 разряда обеспечил работой плотника 5 разряда.*

*Продам котят, мокрых. Передумал.*

**4. Апелляция к области прагматики.** Вообще значимое для черных анекдотов расширение семантического пространства, при котором актуальность обретает содержание, связанное с тематикой смерти, осуществляется и при активном обращении к прагматическим смыслам. В случаях такого рода смеховое начало анекдота в значительной мере зависит от культурного опыта его слушателя. Но и сам анекдот становится семантически более «изысканным», неожиданным в плане ситуативной динамики. Так, в первом из приведенных ниже примеров ситуация несчастного случая субъективно преобразуется в ситуацию самоубийства. Во втором примере наполненная прагматическими ассоциациями мысль о расставании влюбленных сменяется таким же прагматическим по своему характеру содержанием числа 4 – нечетное количество цветов возлагают на гроб умершего.

*Тонет мужик и кричит:*

*- Помогите! Киньте кто-нибудь веревку!*

*Второй мимо проходит:*

*- Что, передумал? Повеситься решил?*

*Дайте мне, пожалуйста, желтые тюльпаны.*

*- Ха! Желтые тюльпаны, вестники разлуки... Что, расстаетесь?*

*- Ваша ирония неуместна. Дайте четыре.*

**5. Активное игровое начало.** Это еще одна принципиальная языковая особенность черных анекдотов. С одной стороны, таким путем создаются смеховые эффекты, присущие данному жанру как таковому. С другой стороны, выраженный внешне игровой принцип иконически представляет в черных анекдотах экзистенциальную игру человека со смертью, а таким образом – возобладание над ней и всем тем, что с ней связано (см. об этом более подробно [1]).

Принцип игры в черных анекдотах проявляется на всех уровнях языковой системы – фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом, культурно-ассоциативном, на уровне организации текста. Однако ключевым в этих условиях является игра на уровне двух содержательных позиций, определяемых как «норма – другая норма». Типичным в этом плане является синтаксическое отношение «ситуация – другая ситуация» с переходом от одного элемента к другому. Так, в следующем примере исходная ситуация определяется примерно так: «готовый совершить самоубийство мужчина и останавливающая его женщина». Но далее осуществляется резкий переход к другой ситуации, особым образом продолжающей первую и состоящей с ней в игровом отношении: «женщина не останавливает самоубийство мужчины, а предлагает утопить еще и котят».



*Собрался мужик топиться. Стоит на мосту с камнем на шее. К нему бежит женщина:*

*- Мужчина стойте, подождите!*

*- Чё надо?*

*Женщина, протягивая пакет:*

*- Котят возьмите...*

**6. Концептуальное постоянство содержательного поля смерти.** Еще одна яркая языковая особенность черных анекдотов – относительное постоянство концептов, входящих в содержательное поле смерти, и в связи с этим и постоянство используемых ключевых слов. По сути, речь в данных условиях может идти о некой устойчивой совокупности стандартных фреймов, в рамках которых черный юмор проявляется. При этом границы подобных содержательных образований не являются строго определенными: типичными являются как раз их идейная неоднородность и взаимодействие. К числу таких фреймовых конститuentов содержательного поля смерти относятся следующие.

**А.** Область, ядро которой составляют концепты «жестокость», «смерть», «мертвец». При этом данные концепты составляют объект принципиального интереса, который внешне не предполагает какие-либо проявления юмора. Эти концепты называются в текстах подобного рода прямо, что, собственно, и вызывает улыбку торжества. По-видимому, дело в том, что обращение к таким концептам интенционально демонстрируют экзистенциальную смелость человека, преодоление им глубинных психологических табу и тем самым возвышение над страхами смерти – собственной или близких. Ср.:

*– Мама, а кому это папа язык показывает?*

*– Тому, кто его повесил.*

*Мама поднимается по ступенькам, волоча за ногу маленького мальчика. Сердобольная старушка, проходя мимо, сетует:*

*– Что вы делаете?! У него же кепочка свалится!*

*– Не свалится, – отвечает мамаша. – Я ее к голове гвоздями прибила.*

Анекдоты такого рода можно условно охарактеризовать как «садистские», или, в терминологии Э. Фромма, «некрофильские», хотя они не утверждают, а как раз наоборот, особым образом отрицают «некрофильские установки человека [см. 4, с. 428-429].

Все прочие фреймовые конституенты содержательно поля смерти можно охарактеризовать как связанные с юмористическим началом. Также гораздо более отчетливо в соответствующих анекдотах выражено и игровое начало.

**Б.** Область, ядро которой составляют концепты «медицина» и «врачи». Связанные с этой областью ситуации в черных анекдотах имеют две разновидности. С одной стороны, врач ведет себя адекватно, а пациент обнаруживает непонимание своей болезни или грозящей ему опасности (возможно и обратное: пациент ошибочно считает, что он болен, и именно вокруг этого складываются комические ситуации). С другой стороны, пациент доверяет врачу, который со своей стороны стремится оправдать это доверие и поддержать пациента и использует различные эвфемизмы, но именно они в силу своей неловкости и двусмысленности вызывают смех. Ср.:

*Один чудак внушил себе, что он страшно болен. Пришел на прием к врачу, слезно просит тщательно осмотреть его.*

*– Да ничего у вас нет! - воскликнул врач, окончив осмотр. - Вы здоровы как бык! Поверьте, с вашим здоровьем вы похороните свою жену, детей и многих своих друзей!*

– Правда, доктор? Или вы говорите так, чтобы сделать мне приятное?

**В.** Область, ядро которой составляет концепт «семья». Наполнение этой области осуществляют концептуальные пары «муж-жена», «родители – дети», «дедушки/бабушки – внуки», «теща – зять». Данный фрейм связывается либо с деструктивными действиями одной стороны в семье по отношению к другой (они могут иметь также идеальный или желательный характер), либо с подобными же действиями, но определяемыми ошибочно, либо с крайними эмоциональными состояниями по поводу деструкций, направленных на близких. Ср.:

*Дети в пионерлагере. Родители дома. Звонок в дверь. Открывают, стоит огромный, мрачный мужик и держит подмышками два гробика:*

*- Это вы детей в пионерлагерь отправляли?*

*Мамаша в обморок, папаша белеет и слабым голосом:*

*- Да-а...*

*Мужик:*

*- Вот, принимайте...*

*Папаша тоже – хлоп в обморок.*

*- ... это они на трудах сделали.*

*Умиравший муж говорит жене: «Не плачь! Ты наверняка еще выйдешь замуж...»*

*Она: «Не говори глупостей! Вот если бы ты умер хотя бы на 10-15 лет раньше...»*

**Г.** Область, ядро которой составляет концепт «мясо». Ситуативное оформление данного фрейма составляет, с одной стороны, уподобление человеческой плоти мясу как продукту, а с другой – использование плоти человека в качестве такового. В связи с этим в рамках этого фрейма рассматриваются и ситуации, связанные с каннибализмом. Ср.:

*Хирург возвращается домой с работы. Навстречу ему с радостным лаем бросается любимый пес. Хирург его гладит и приговаривает:*

*- Миленький, хорошенький... Зря подлизываешься. У меня сегодня не операционный день.*

*Двое мужиков оказались на необитаемом острове. Совсем одичали.*

*Как-то смотрят – плывёт по морю корабль. Один кричит:*

*- Ура! Сейчас он подплывёт к берегу и с него сойдут люди!*

*Другой мрачно басит:*

*- Да. Мяса на всю зиму заготовим...*

*Д. Область, ядро которой составляет концепт «домашние животные». Ситуативное оформление данного фрейма определяется несколькими моделями. Во-первых, это сильная любовь человека к домашнему животному, превращающаяся в свою противоположность и тем самым ведущая животное к смерти. Во-вторых, это искаженная любовь человека к животному, также ведущая его к гибели. В-третьих, это употребление в пищу животного в нарушение нормальных жизненных условий. Ср.:*

*Союз охраны птиц провёл среди первоклассников города выездной «Урок доброты». Тридцать два голубя умерло от передозировки хлеба.*

*Разговор соседок на скамейке:*

*- Я не знаю никого, кто сильнее бы любил животных, как Клава. Она своих котят топит только в теплой воде.*

*Местные власти, выдавая и отзывая разрешения на открытие ларьков «Шаурма», научились регулировать численность бродячих животных.*

Е. Область, ядро которой условно определяется концептом «несоответствие». В случаях такого рода имеются в виду деструктивные события, в которых наблюдается несоответствие их аспектов или стиливое несоответствие описания ситуации ее фактической сути. Так, в первом из приведенных ниже примеров вполне обычное действие, намеченное старушкой к исполнению, обещает катастрофические результаты. Во втором примере жизнерадостное речевое оформление фразы противоречит ее семантике и содержанию всей описанной ситуации в целом. В третьем примере уточняющий вопрос находится в противоречии с предваряющим его сообщением. Ср.:

*Звонок в аварийную горгаза:*

*- Сынки, что такое? Плиту с утра включила, а газ не горит!*

*- Бабуля, а вы спичку зажигали?*

*- Ой, забыла, сейчас зажгу...*

*Человек пришёл проведать больного приятеля. Жена предупредила, что муж совсем плох, и что кислая физиономия друга расстроит больного и усугубит его состояние. Гость весело вошёл в комнату больного и бодро закричал:*

*- Ну как? Умираем?!!*

*Звонок:*

*- Вася дома?*

*- Вы знаете, у нас такое горе... Вася умер.*

*- Не понял... Так он чё, на рыбалку не пойдет, что ли?*

Черные анекдоты обнаруживают и некоторые другие языковые черты, которые оказываются гораздо менее яркими по сравнению с приведенными выше. Так, с одной стороны, в них могут определенную функциональную роль играть стиливые характеристики слов, причем чаще это уманилительно-ласкательные формы типа *сыночек*,

*мамочка, Вовочка, шарик, садик, бабуля, кепочка, глазки и т.п. С другой стороны, в данных условиях достаточно активно функционируют обусловленные вообще спецификой жанра анекдота (устное бытование) обилие разговорных сниженных форм, таких как *дед, сынки, мамаша, мужики* (в значении 'мужчины'), *заорать, Васька* и т.п. Ср.:*

*Маленький мальчик подходит к маме, которая возится на кухне.*

- *Мамочка, а у нашей Лялечки какого цвета глазки?*

- *Серые, - отвечает мама.*

*Мальчик протягивает маме ладошку:*

- *А вот и голубенькие...*

- *Я на права не сдала.*

- *Что завалила? Практику, теорию?*

- *Пешехода завалила...*

Еще менее заметен в черных анекдотах принцип итертекстуальности. Суть его состоит в том, что текст анекдота (или реплики) составляет преобразование некоторого широко известного и позитивного в своей коммуникативной установке претекста. В этих условиях особую актуальность обретает игровое взаимодействие двух соответствующих текстовых образований, благодаря которому и возникает смеховой эффект [см. 1, с. 24-25]. Так, в первом примере можно увидеть воспроизведение христианской легенды о трех сестрах и трех христианских добродетелях, именуемых *Вера, Надежда, Любовь* (др.-греч. Πίστις, Ἐλπίς, Ἀγάπη), и одновременно народной мудрости, согласно которой надежда умирает последней. Второй пример составляет переработку формулы о страшном милиционере, которым родители пугают непослушных детей. Третий пример построен как отчетливая аллюзия на детское стихотворение А. Барто «Уронили мишку на пол...». Ср.:

*Жила-была в одном городе девочка. Звали эту девочку Вера. И были у нее две подружки: Надя и Люба. Однажды в городе появился серийный маньяк-убийца... В общем, Надя умерла последней.*

*Объявление: «За умеренную плату злой сотрудник милиции посетит вечером вашего непослушного ребенка и заберет его, поставит в угол или съест».*

*Уронили водку на пол... Оторвали Мише руки.*

Итак, рассмотрение языковых особенностей черных анекдотов русской лингвокультурной традиции позволяет сделать несколько выводов, касающихся когнитивной и психологической природы черного юмора. Прежде всего, являясь продолжением такого более общего феномена, как *девиантный юмор*, черный юмор выражает глубинную установку на преодоление и негативных субъективных состояний – экзистенциальных страхов, связанных со смертью, увечьем, травмами, опасностями и т.д.), и объективных культурных «помех» – табу, выработанных в обществе в связи со страхом смерти.

Можно заметить также, что комплекс концептов, организующихся в русском лингвокультурном сознании вокруг ядерного концепта «смерть», имеет постоянный характер. В этом плане целесообразно выделить универсальные, присущие всем лингвокультурным сознаниям, и типологически значимые компоненты, характеризующие русскую (восточнославянскую) лингвокультурную ментальность. Полученные таким путем данные будут иметь отчетливую междисциплинарную значимость.

Преодоление страха смерти происходит в актах игры. Именно игра, с одной стороны, позволяет прикоснуться к смерти и всему тому, что с ней связано, а с другой – лишает ее силы и роковой власти над человеком. Тем самым игра

открывает себя как важнейший когнитивный оператор в человеческой психике.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Берестнев Г.И. Принцип игры в черном юморе // Критика и семиотика. 2017. № 1. С. 9-31.
2. Кебуладзе В. Феноменология черного юмора // Докса. Логос і праксис сміху. Вип. 5. 2004. С. 71-79.
3. Лурье М. Садистский стишок в контексте городской фольклорной традиции: детское и взрослое, общее и специфическое // Антропологический форум. 2007. № 6. С. 287-309.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2015.
5. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. М.: Языки славянской культуры, 2002.
6. Шмелева Н.Л. Понятие «черный юмор» и его функционально-стилистические особенности // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. № 8 (27): в 2-х ч. Ч. II. С. 210-212.

### **УСТАНОВЛЕНИЕ РЕАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ «TÄTIGKEIT» НА ОСНОВЕ ДАННЫХ НЕМЕЦКОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

**А.И. Хлопова**

Московский государственный лингвистический университет  
Москва, Россия

**Аннотация.** В современном мире глобализация оказывает сильнейшее воздействие на содержание лексического значения слов, может приводить к частичному изменению значения, изменению коннотации, наконец, к



полной деструкции. Целью исследования является установление реального значения немецкой лексемы *Tätigkeit* (деятельность). Для установления реального значения используются данные немецкого ассоциативного словаря OPENTESAURUS.DE, которые сравниваются с результатами проведенного нами свободного ассоциативного эксперимента. В ассоциативном словаре представлены ассоциативные связи, которые существуют в сознании носителей языка и отображают национальную культуру в слове. Результаты ассоциативного эксперимента могут подтвердить или опровергнуть данные ассоциативного словаря. В случае различных реакций можно проследить как меняется значение лексемы и с чем это связано. Мы полагаем, что благодаря ассоциативным словарям и ассоциативным экспериментам можно охарактеризовать общество в момент проведения ассоциативного эксперимента. Анализируя реакции, можно понять, чем живет общество, какие у него мысли, идеи, интересы, как влияет на него глобализация. В результате нашего исследования установлено, что ассоциально-вербальная сеть лексемы *Tätigkeit*, представленная в ассоциативном словаре, практически совпадает с ассоциативно-вербальной сетью, установленной в нашем эксперименте. Таким образом, можем утверждать, что значение лексемы остается неизменным.

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, значение, ассоциативный словарь, ассоциативно-вербальная сеть, стимул, реакция

**SETTING THE REAL MEANING OF THE LEXEME  
“TÄTIGKEIT” BASED ON THE DATA OF THE GERMAN  
ASSOCIATIVE DICTIONARY AND THE RESULTS OF  
THE FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT**

**A.I. Khlopova**

Moscow State Linguistic University  
Moscow, Russia

**Abstract.** In the modern world, globalization has a strong influence on the content of the lexical meaning of words and can lead to a partial change in meaning, to a change in connotation, and finally, to complete destruction. The aim of the study is to establish the real meaning of the German lexeme Tätigkeit (activity). To establish the real meaning, the data of the German associative dictionary OPENTESAURUS.DE is used, which is compared with the results of our free associative experiment. The associative links that exist in the minds of native speakers and reflect the national culture in the word are presented in the associative dictionary. The results of the associative experiment can either confirm or disprove the data of the associative dictionary. In the case of various reactions, one can see how the meaning of the lexeme changes and what is the reason for this. We believe that, thanks to associative dictionaries and associative experiments, society can be characterized at the time of conducting the associative experiment. Analyzing the reactions, one can understand what society is like, what thoughts, ideas, interests it has, how globalization affects it. As a result of our research, it was established that the associative-verbal network of the lexeme Tätigkeit, represented in the associative dictionary, practically coincides with the associative-verbal network established in our experiment. Thus, we can state that the value of the lexeme remains unchanged.

**Key words:** associative experiment, meaning, associative dictionary, associative-verbal network, stimulus, reaction

Дж. Миллер, Ч. Осгуд, А.А. Леонтьев обосновали использование ассоциативного эксперимента как эффективного метода изучения лексического значения и ассоциативного поля слова [3; 6; 8]. С помощью ассоциативного эксперимента можно установить субъективные семантические поля слов, формируемые в сознании человека, а также определить характер семантических связей слов внутри *ассоциативного поля* – интерпретативного конструкта, по сути интегрирующего внутренние и внешние связи и отношения слова как единицы языка [1].

Поскольку идентификация слова-стимула представляет собой включение его в контекст индивидуального и социального опыта конкретного человека, в зависимости от уровня идентификации, оно представляет более или менее развернутый контекст поверхностного или глубинного яруса индивидуального лексикона [1, с. 63]. Общность реакций у носителей языков обусловлена сходным уровнем знаний об устройстве окружающего мира человека. Кроме того, вступает в действие система ассоциативных привычек и оценок, сложившихся в том или ином социуме и отражающих специфику условий жизни, языка и культуры. Знание индивида об окружающем мире находит отражение в иерархической структуре ассоциативного поля.

Таким образом, результаты АЭ позволяют (1) значительно уточнить психологически реальное содержание, стоящее за словом, (2) обнаружить пути изменения структуры значения слова, (3) служить методом прогнозирования тенденций эволюции лексического значения, а следовательно, (4) стать базой для моделирования образа мира и выявления его ядра, репрезентированного в ассоциативно-вербальной сети индивида.

Прагматически важно и то, что любое исследование с участием ассоциативного эксперимента предоставляет материал для ассоциативных словарей, во-первых, позволяющих более

полно представить содержание той или иной лексемы, во-вторых, помогающих выявить универсальные и этнические закономерности ассоциативных норм, присущих лексическому ассоциированию носителей различных языков.

В ассоциативном словаре представлены ассоциативные связи, которые существуют в сознании носителей языка и отображают национальную культуру в слове. Результаты ассоциативного эксперимента могут подтвердить или опровергнуть данные ассоциативного словаря. В случае различных реакций можно проследить как меняется значение лексемы и с чем это связано.

В своем исследовании мы сравним данные немецкого ассоциативного словаря OPENTHESAURUS.DE с результатами проведенного нами ассоциативного эксперимента и выявим реальное значение лексемы «Tätigkeit».

1. В немецком тезаурусе OPENTHESAURUS.DE [7] ассоциации на слово-стимул «Tätigkeit» подразделены по количественному признаку и это дает возможность определить ассоциативно-вербальное поле лексемы «Tätigkeit» и выделить ядерные компоненты.

На слово-стимул «Tätigkeit» последовало 53 реакции, которые подразделены в тезаурусе в разные тематические группы:

1) Schaffen (15), Tun (5), Arbeit (5), Beschäftigung (4), Geschäft (2), Berufstätigkeit (1); творение (15), действие (5), работа (5), занятие (4), дело (2), профессиональная деятельность (1); всего – 32;

2) Broterwerb, Verdienst (3), Einkommen, Einkünfte (2), Einkommensquelle, Einnahme (1); работа, обеспечивающая средства к существованию, заработок (3), доход, доходы (2), источник дохода, выручка (1); всего – 12;

3) arbeiten (5), seinen Lebensunterhalt verdienen (1); работать (5), зарабатывать на жизнь (1); всего – 6;

4) Brotberuf, Geldberuf, Brotjob (1); профессия, дающая кусок хлеба, денежная профессия (1); всего – 3.

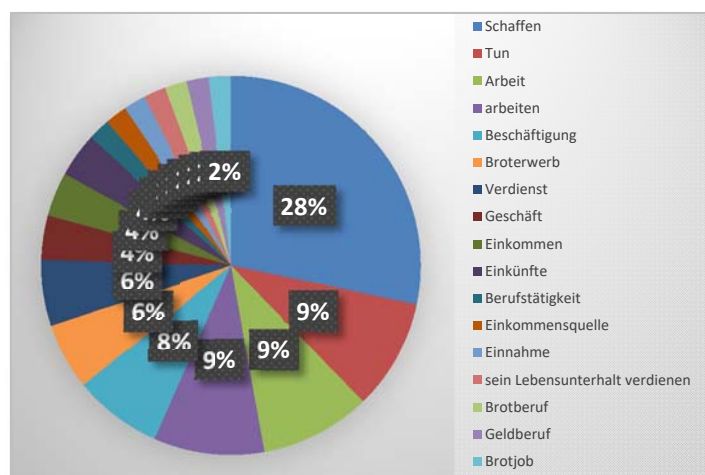


Рисунок 1. Ассоциативно-вербальная сеть слова *Tätigkeit* (результаты немецкого ассоциативного словаря)

Первая группа реакций является синонимами лексемы «деятельность». Реакции характеризуют лексему «деятельность» как действие, которое завершается каким-то видимым *результатом, творением*.

Вторая группа объединена по материальному признаку. Все реакции указывают на то, что «деятельность» приводит к получению доходов и заработной платы.

Реакции третьей группы являются глаголами, также связанными с профессиональной деятельностью, с работой.

Четвертая группа, сформированная по признаку «деньги», характеризуется компонентом «Brot» (хлеб). Реакции указывают на то, что результатом деятельности будут средства к существованию, к пропитанию. Как в русской лингвокультуре, так и в немецкой лингвокультуре, хлеб является основным продуктом питания. Во многих культурах это сакральный вид пищи, дар Божий. Немцы придавали большое значение хлебу всегда. Хлеб представлял

собой огромную ценность, и отношение к нему было очень серьезным.

Согласно данным немецкого ассоциативного словаря, ядерными реакциями лексемы «Tätigkeit» являются:

*творение (15),*

*действие (5),*

*работа (5),*

*работать (5).*

Таким образом, можем утверждать, что для немецких респондентов «деятельность» – это работа, приносящая результат, продукт, творение.

Сравним результаты ассоциативного словаря с результатами проведенного нами ассоциативного эксперимента.

Мы использовали свободный ассоциативный эксперимент, который проводился с испытуемыми в индивидуальном порядке и коллективно. Экспериментальный материал предъявлялся им в виде печатной анкеты или в электронном варианте. В инструкции, которая предваряла перечень стимулов в каждой анкете, указывалось, что испытуемые должны реагировать на предъявляемый стимул первым любым пришедшим на ум словом. При предъявлении анкеты в печатном варианте осуществлялся контроль времени выполнения задания (1 мин. 30 сек. на заполнение одной анкеты). Если анкета предлагалась в электронном варианте, испытуемых просили реагировать сразу же, не обдумывая варианты ответа.

В нашем пилотном эксперименте приняли участие 530 носителей немецкого языка, возраст которых варьировался в пределах 17–23 лет. Мы выбрали этот возраст испытуемых, так как, по мнению Ю.Н. Караулова, к этому периоду завершается становление «языковой личности», «в ассоциациях находит отражение сформировавшаяся языковая способность участника эксперимента» [2, с. 230]. Ю.Н. Караулов полагает, что «относительная стабильность

языковой способности носителей языка (в частности, словарный запас, ценностные и прагматические установки, формально-комбинаторные возможности) может служить основой для характеристики массового сознания в российском обществе на ближайшие 20–30 лет, т.е. на период, когда нынешние испытуемые будут составлять активное ядро общества» [2, с. 231]. В то же время эта группа испытуемых характеризуется приблизительно одинаковыми интересами; чаще всего это – студенты вузов, которые или проживают с родителями, или зависят от них материально, и не имеют постоянной работы.

На слово-стимул *Tätigkeit* последовало 530 реакций, из которых методом случайных чисел мы выбрали 53 реакции: *Arbeit* (18), *Beruf* (10), *Beschäftigung* (6), *viel* (4), *arbeiten* (3), *Studium* (2), *interessante*, *aufgeben*, *Geschäft*, *Wissenschaftler*, *Engagement*, *Aktivität*, *Mühe*, *Faulheit*, *aktive*, *Leben* (1).

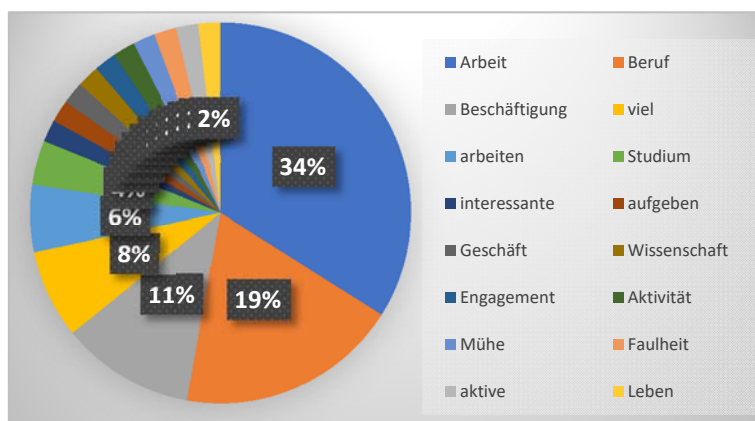


Рисунок 2. Ассоциативно-вербальная сеть слова *Tätigkeit* (результаты нашего АЭ)

Классифицируем полученные ассоциаты в соответствии с моделью значения В.А. Пищальниковой [4]:

- 1) понятия: *Arbeit* (18), *Beruf* (10), *Beschäftigung* (6), *arbeiten* (3), *Aktivität* (1); всего – 38;
- 2) представления: *Leben*, *Wissenschaftler*, *Studium* (2),

*Geschäft, Engagement (1)*; всего – 8;

3) эмоционально-оценочные: *Mühe, Faulheit (1)*; всего – 2;

4) собственно формально-грамматические реакции: *viel, interessante, aufgeben, aktive (1)*; всего – 4.

Понятия, данные респондентами, соответствуют словарному значению понятия *Tätigkeit*. Для большинства респондентов это понятие ассоциируется с понятиями *Arbeit (работа), Beruf (профессия), Beschäftigung (занятость)*. Таким образом, слово *деятельность* воспринимается большинством респондентов именно как профессиональная деятельность или профессиональная занятость.

Представления респондентов разнообразны. Для некоторых *деятельность* – это *жизнь*, другие ассоциируют *деятельность* с *учебной деятельностью, Wissenschaftler (ученый)* говорит о *научной деятельности, Geschäft (дело)* указывает на связь с коммерческой или предпринимательской деятельностью.

Эмоционально-оценочная реакция *Mühe (старания, хлопоты)* указывает на то, что респонденты связывают какую-либо *деятельность* с приложением усилий. Понятие *Faulheit (лень)* является антонимичным к *деятельности*.

Формально-грамматические реакции являются характеристиками существительного *деятельность*. *Деятельность* может быть *интересной* и *активной*, ее может быть *много*. Присутствует грамматическая реакция – глагол *aufgeben (отказываться, бросать)* как следствие вербального ассоциирования.

Опираясь на ассоциаты, выделим наиболее существенные компоненты значения, которые можно считать ядерными:

*работа (18),  
профессия (10),  
занятие(6).*



Частотные реакции на слово-стимул *Tätigkeit* связаны по сходству. Согласно толковому словарю немецкого языка DUDEN [5], частотные реакции являются синонимами исследуемого понятия. Они отражают устойчивые связи, которые ассоциируются у носителей языка с исследуемым понятием.

Отметим, что реакции, выделенные в нашем ассоциативном эксперименте, и реакции немецкого ассоциативного словаря практически совпадают. Хотя совпадающей в обоих экспериментах ядерной реакцией является только реакция «работа», другие реакции также присутствуют как в ассоциативном словаре, так и в нашем ассоциативном эксперименте: *arbeiten, Beschäftigung, Geschäft, Beruf*.

На основе результатов ассоциативного словаря и нашего ассоциативного эксперимента можем утверждать, что в сознании немцев *Tätigkeit* – это *профессиональная деятельность, работа*.

В результате нашего исследования установлено, что ассоциально-вербальная сеть лексемы *Tätigkeit*, представленная в ассоциативном словаре, практически совпадает с ассоциативно-вербальной сетью, установленной в нашем эксперименте. Таким образом, можем утверждать, что значение лексемы остается неизменным.

Подводя итог, отметим, что благодаря ассоциативным словарям и ассоциативным экспериментам можно моделировать содержание определенных фрагментов образа мира значительного числа представителей того или иного социума в момент проведения эксперимента. Анализируя реакции, можно понять, чем живет общество, какие у него мысли, идеи, интересы, как влияет на него глобализация, а также продемонстрировать специфику их коннотаций и ассоциативного ряда.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Залевская А.А. Двойная жизнь значения слова и возможности ее исследования: теоретическое и экспериментальное исследование. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 278 с.
2. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - 4-е изд. – М.: Смысл, 2005. – 310 с.
4. Пищальникова В.А. Психопэтика. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. – 176 с.
5. DUDEN. Universalwörterbuch. URL: [http://www.duden.de/Shop/Das-Wörterbuch-der-sprachlichen-Zweifelsfälle?affiliate\\_id=318](http://www.duden.de/Shop/Das-Wörterbuch-der-sprachlichen-Zweifelsfälle?affiliate_id=318) (Дата обращения: 19.04.2017).
6. Miller G. A. Language and Communication. – New York, 1951.
7. OPENTHESAURUS.DE URL: <https://www.openthesaurus.de/synonyme/Arbeit> (Дата обращения: 28.09.2017).
8. Osgood C. E., May W., Miron M. Cross-cultural universals of affective meaning. Urbana, 1975. – 198 P.

## REFERENCES

1. Zalevskaya A.A. Dual life of the words's meaning and the possibilities of its investigation, theoretical and experimental research, Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2012, 278 p.
2. Karaulov Yu.N. Linguistic construction and thesaurus of the literary language, Moscow, Nauka, 1981, 367 p.
3. Leont'ev A.A. Theory of psycholinguistics. 4<sup>th</sup> edition, Moscow, Smisl, 2005. 310 p.
4. Pishhal'nikova V.A. Psychopoethic. Barnaul, AGU, 1999. 176 p.

5. DUDEN. Universalwörterbuch (2017). Available at: [http://www.duden.de/Shop/Das-Wörterbuch-der-sprachlichen-Zweifelsfälle?affiliate\\_id=318](http://www.duden.de/Shop/Das-Wörterbuch-der-sprachlichen-Zweifelsfälle?affiliate_id=318) (accessed 12 September 2017)

6. Miller G. A. Language and Communication. – New York, – 1951

7. OPENTHESAURUS.DE (2017) Available at: <https://www.openthesaurus.de/synonyme/Arbeit> (accessed 12.09.2017).

2. Osgood C.E., May W., Miron M. Cross-cultural universals of affective meaning. Urbana, 1975. – 198 P.

***Интегративный подход в процессе обучения  
иностранному языку как этап формирования  
единого мирового образовательного  
пространства***

**STUDENTS' INTELLIGENCES  
IN LANGUAGE LEARNING**

**Anna Tatarinceva**

Baltic International Academy  
Riga, Latvia

**Abstract.** A learning process influences individual intellectual, emotional dimensions, enables students to choose and adapt to this chosen environment. One recognises that others are sometimes quicker in understanding of the crux of an issue, demonstrating particular skills. Students' learning is considerably influenced by internal personal factors, such as intelligences, a state of health, dominant needs, motivation. The way male and female students learn is different. The proposed research investigates the impact of the Gender factor on students' language learning. Approaches to learning vary with 1) age; 2) global versus analytic brain processing; achievement; 3) gender; culture. This problem is of obvious scientific and pedagogical interest as the goal of modern education is to provide equal opportunities for male and female students to be successful in their learning. The Aim of the research is the investigation of the Gender factor's influence on students' language learning. The Object of the research is students' language learning. The Method of the research is the scientific analysis of the theoretical literature on the given problem.

**Key words:** ability, achievements, brain, cognition, gender, intelligence, language

The number of the scientific research, the accumulation of data on gender-based language learning grow every year. The distinction between the words “sex” and “gender” is a frequent topic for debates within the research and epistemology. A common use of the term “sex” refers to the biological distinctions between males and females, while implementing the term “gender” is connected with psychological features associated with these categories [14; 29; 17]. The use of the term “gender” is more precise for the gender system identified by researchers [23; 28; 31; 45]. The investigations of gender differences in proficiencies and intelligences in the process of language learning have a long history, but there is still need for the further analysis regarding reasons why and how such differences emerge. The educational interest in language is also not new. Studies of rhetoric and grammar go back to the ancient Greeks. We should have a short excursus to the area of the cognitive psychology in order to investigate the impact of the Gender factor on students’ intelligences. A student uses various cognitive strategies in order to observe, think, analyze, categorize, hypothesize, solve different linguistic problems in the language learning process. The ways of investigating human thought differs considerably. On the one hand, there are theorists compared the work of the human brain with highly complicated computers and explain this work in terms of rules and models [27; 29; 31]. Such an approach can be seen in functioning artificial intellectual systems and models of memory. On the other hand, it is the constructivist movement grown on the basis of the scientific works by Piaget [49], and Kelly [32] in the area of constructive psychology, concerned with ways by which individuals make their own sense of the world. The investigations of the information theorists’ school are mainly concerned with the way in which people gain information, perceive, process, store it and act upon it. Such factors as attention, perception, memory became the focus of the scientific interest of the information processing theorists. They usually construct models in order to explain ways in which the human

mind works. These theorists try to predict a kind of mental processes which is the most efficient for successful learning. Attention is the area where the information processing approach provided valuable insights into the brain functioning and should be seen as a process of filtering an overwhelming range of incoming stimuli and selecting only those stimuli which are important for further processing [1; 26; 35; 58]. Another point of view conceptualizes attention as a resource for concentrating mental efforts [14; 16; 20]. The research by developmental psychologists show that students' abilities to focus their attention, direct it to demands of situations, are improved with the age [17; 44; 59]. Memory is another area which gains the considerable amount of attention of information processing theorists. The best known Model of Memory [4], analyzes the memory process in terms of a sensory register where incentives are initially recorded for a brief amount of time before being passed into short-term (working) memory [4]. The term "working memory" is used to refer to anything one has in mind at any particular time, that tends to be of a short duration, lasting no longer than thirty seconds. Because of the small capacity of the most individuals' working memory which is considered to be about seven items at any one time, it is necessary to find ways of breaking down the amount of complicated material into related "chunks" before consigning these to the long-term memory store [7; 9; 59]. Memory is particularly important in foreign language learning. One of the most frequent problems students face is memorizing vocabulary items. Oakley [46] offers the scientific analysis of memory strategies used in language learning. A highly successful application of the memory research in the area of foreign language learning is expressed in the Link-Word Method [46; 59]. This technique involves linking words from any native language to a foreign one in order to construct a certain picture in mind. Ausubell [5] developed another helpful strategy so-called "The Advance Organizers" in order to improve students' capacity of memorizing information. According to his concept, some kind

of a topical introduction of a lecture orientates students to a subject matter and relates new material to the information students had already acquired [5]. Students vary in their linguistic intelligences [26; 57]. Reading foreign language texts involve such cognitive domains as attention, aptitude, the choice of learning strategies used and so on. The essence of the term “intelligence” is also a topic of scientific debates. Intelligence is what the aptitude tests really measure [56]. Intelligence could be seen as a possibility for the use of different kinds of intelligences, instead of a unitary ability, at least eight of human intelligences are clearly identifiable, one of them is linguistic intelligence [26]. Foreign languages require varied kinds of brain functioning in different countries. Thus, auditory processing is important in developing literacy skills in the West, but visual processing becomes more important in the East. People from different cultural backgrounds use different kinds of linguistic intelligence while learning [26]. Instead of conceptualizing intelligence as an unitary concept, it would be more helpful to think in terms of:

- Intelligence A,
- Intelligence B,
- Intelligence C [59].

Intelligence A represents the level of intelligence with which we were born, Intelligence B refers to the level of intelligence we manifest in all aspects of our everyday life, Intelligence C represents what could be measured by IQ tests. Sternberg [59], proposed “The Triarchic Theory of Intelligence” contained three major sets of components: 1) meta-components – these are cognitive skills employed in planning and decision making; 2) performance components – these are basic operations involved in problem-solving in any given task, such as encoding information, inferential thinking, drawing comparisons; 3) knowledge acquisition components - are the processes used in obtaining new knowledge, such as selecting relevant rather than irrelevant information, integrating new knowledge in a

meaningful way, relating it to what is already known. Information processing approaches place little emphasis upon ways in which individuals seek to bring a sense of personal meaning to their worlds. Jean Piaget [49] was the first scientist who had discovered the constructivist nature of learning processes. The main underlying assumption of constructivism is that individuals are actively involved right from their birth in constructing his/her personal meaning, understanding the world from their experiences. Everyone makes own sense of the world on the base of individual experience [32; 49]. The lecturer's role is to create such a learning environment that facilitates optimal learning through taking into account students' learning preferences and experiences [17; 44; 52; 61]. The most impressive finding is that higher achievements and more positive attitudes towards higher school is when the learning environment matched a student's individual approaches to language learning [10; 15; 28; 44, 61]. The tendency to dissociate language and experience was mostly introduced in the western intellectual tradition in such a way where language was seen as rather neutral, merely serving the fruit of experience [6; 7; 11]. Language itself is not only a part of experience, but is intimately involved in a manner in which one constructs and organizes the perception of the world. As such, it is never neutral, but deeply implicated in building meaning [42; 46; 51]. The point of issue is the essence of language. Language is a political institution, and those who are wise in its ways, capable of using it to shape and serve important personal and social goals, will be ones who are able not merely to participate effectively in the world, but able also to act upon it, in the sense that they can strive for significant social change [2; 13; 51]. One of the most interesting questions is how these two notions - language and gender – are bound with each other. The inviolability of human life, individual freedom, integrity, equality of women and men are those values that higher school should form and bring about [28; 57; 61]. The Gender aspect of student cognitive performance is an important part of this goal. The



research on human intelligences showed the assumption of female intellectual inferiority for many years [15; 25; 55]. But some investigations represented the scientific evidence showed females and males to be equally intellectually capable [19; 24]. We have to be aware that if the gender factor is a social phenomenon one should be able to find the linguistic evidence of it, since language is the primary tool by which one creates categories helped students to learn. This evidence could be found in different parents' treatments of babies depended on a child's gender. It is usually expressed through messages that women and their activities are marginal, the social approval of little girls' compositions about home and family, elves, fairies, while their male classmates discover how the world outside school is, how people work, what the power of the world is [29; 41; 63]. Knowledge is power, and equal levels of competence should remove any legitimate argument for the female subordination [13; 22]. The maintenance of the female subordination may be understood by two principles:

- the rule of the distinctive separation of two sexes, and
- the rule of the male norm [22].

The later principle is called the Hegemonic Masculinity Principle [13; 22; 31], which states that a higher value is automatically assigned to things masculine [13; 22; 31]. Patterns of gender differences are deeply rooted in public media in the national belief systems. Many of the beliefs reflected address notions of gender differences in intelligences, proficiencies and achievements.

Francis Galton [25] was the first scientist who claimed the empirical scientific grounds for the conclusion that women tend to be inferior to men in their capacities. One of many examples demonstrated the logic of that time is: "Men should have greater cerebral variability and therefore more originality, while women have greater stability and therefore more common sense, are facts both consistent with the general theory of sex verifiable in

common experience [15]. Females who were compared as the opposite persons to males by default, were seen more restricted or even invariable intellectually: “A woman is a rule, typical, a man is an individual. A male has the latter exceptional features ... there is incomparably less variation among women than men. If you know one woman, you know them all, with few exceptions” [15]. There are two major reasons for the author’s interest of patterns of language and gender – firstly, educational and social reasons mentioned above, secondly, the lack of the research connected with this educational field. It was early acknowledged that this field had numerous misinterpretations and prejudices against women [15; 53; 55]. Gender differences are often given biological explanations which sometimes refer to the previously abandoned approval- as, for example, “A man is a hunter, a woman is a gatherer” [25]. It seems particularly important to contrast such ideas with founded results of what socially constructed reality is. This problem always appears when gender differences, their influence on the individual learning are in focus. How do gender differences influence on students’ language learning and their approaches to it? “The approach to learning is: the whole, unique, genetically predetermined complex of characteristic conditions under which an individual functions in his/her conscious intellectual activities-concentrates, perceives, processes, retains, and applies new and difficult information- in the unity of progress in learning and acquisition of learning objectives of curriculum with the help of successful interaction with the learning environment and creative use of one’s own potential-capacities” [61]. Any student has an individual characteristic approach to learning. The following elements of individual approach to learning are genetically predetermined: 1) the type of information processing (the dominance of the left/right hemisphere of human brain), 2) perceptual strengths [10; 17; 28; 44]. An individual approach to learning is a reasonably stable characteristic, only some elements of it such as motivation, responsibility for learning and

social preferences can be changed as a result of maturation and strong personal efforts. At least three-fifths of it is genetic, and the biological component of an individual approach to learning works for an individual's whole life-time [10; 17; 28; 44]. Individuals' responses to sound, light, seating arrangements, intake, the optimal time of day for learning are also biologically predetermined [1; 17; 28; 52]. Such factors as age, achievement level, gender, culture can influence on an individual approach to learning and his/her achievements [10; 18; 45; 52]. Males and females learn foreign language differently [10; 18; 44]. Males tend to be more kinesthetic, tactual, visual, they need much more mobility in a more informal environment than females. They are more nonconforming, peer motivated than females, don't tend to learn language by listening. Females tend to be auditory, authority-oriented, need significantly more quiet environments while learning, they are more self- and authorities – motivated, are more conforming than males [10; 41; 50]. There are fundamental differences among males' and females' ways of communicating [6; 16; 63]. Males' learning focuses on competition, status and independence. On the contrary, females' world focuses on intimacy, consensus, sometimes independence [3; 6; 63]. Social preferences of males and females are also different during the process of learning. Male students prefer learning tasks connected with competitions in hierarchical groups, while female students learn by collaboration in small groups in which mutual liking is important [16; 28; 63]. Males feel more comfortable in a lecturer's role, which is a demonstration of their expertise and status, but females feel more comfortable in a listener's role, which show a desire to collaborate, bond and to be liked by products of a world of connections, not status. Females prefer to share their expertise with others, rather than rival with them [3; 23; 36]. One of the most important parts of language learning is the ability for decision making, and one could see contrasting worlds again. The males' world is based on adversativeness, on the contrary,

females prefer to keep peace. Female students consider orders given them by males as provocative, challenging, aggressive, while male students accept suggestions that females make as infuriating and bossy [3; 10; 47]. Male and female students show clear differences in their approaches to language learning tasks while implementing problem-solving [3; 6; 16]. As far as a conversation is conducting, male students are producing mass of short spurts of speech. There is much teasing, which are termed “negative reciprocity”, and much defiance, meanwhile female students produced big blocks of talk, they were obedient, there is much more attentive listening and sympathizing [3; 6; 35]. The research suggest that male students prefer to get learning tasks which give them a possibility to talk more in public settings (report-talks) because they feel compelled to establish their position in a group. Female students, on the other hand, prefer to talk more in private settings (rapport-talk), because they see a conversation as an important way of maintaining relationships. When specific language tasks are considered, females do better on some of them and males do better on others. For example, females exceed on tasks required perceptual speed but males do better on general information tasks [21; 39; 63]. Females are better than males on language learning tasks connecting with remembering verbal information, faces, names, object locations, and landmarks along a route, they have better episodic memory than males, but males do better with travel directions tasks [12; 34; 47]. Scientists proved females’ advantages on measures of verbal fluency, vocabulary and quality of speech, but male students were better on writing. Males more often than females have difficulties on language learning tasks connecting with the perception of speech [3; 24; 33]. Males experience reading disability, troubles with language and speech more often than females [9; 40; 54]. On the other hand, males do learning tasks connected with logic, solving problem situations better [43; 64]. Male students downplay or dismiss problems of other people or they change a subject. They do that in order to minimize a

problem. In contrast, female students listen to, confront problems, support other people. These two approaches to language learning problems are poles apart [3; 8; 9]. Particular interest in the area of language learning is paid to students' approaches to a reading task, since reading plays a significant role in achieving high results in foreign language learning, in promoting an individual's ability to function in our modern society. Reading belongs to the verbal domain, is a key skill in almost any cognitive task. Numbers have a strong negative emotional loading for some students. This factor is more connected with females than males, and it may affect their performance [8; 19; 63]. Researchers found female students' advantages in three measures of reading: 1) speed; 2) vocabulary; 3) a level of comprehension and reported about different students' achievements based on the Gender factor as a function of text tasks' themes [6; 10; 19; 62]. Female students were better on narrative texts where themes were connected with people, romantic love, strong feelings and human activities. This study supports the hypothesis that the topic of a reading task is important for students' achievements [10; 19; 33; 41; 62]. However, there is really no evidence to suggest that gender differences in intelligences are inherited. Human behaviour is influenced mostly by hormones related with gender activities. The hormone that seems to have the greatest impact is testosterone [19; 57; 64]. Prenatal hormones contribute much to the development of human brain and sensitize certain parts of brain, namely, the hypothalamus, which helps to regulate the activity level. Male and female get different amounts of prenatal hormones, which may lead to differences in males and females' brains. Prenatal hormones significantly shape cognitive abilities [19; 38; 57; 64]. Some researchers look for explanations of gender differences in the overall size of the brain [9; 20; 58; 53], others have concentrated on the specific parts of the brain [10; 57; 64]. One area that is the focus of many investigations is the area of the brain, called the *corpus callosum*. Some research show that a portion of this bundle of nerve fibers towards the back of

the brain (the *splenium*) is larger and more rounded in females than males. The function of this part of the *corpus callosum* is to link together the parts of the left and right hemispheres controlled speech and spatial perception [10; 58; 62]. The larger *splenium* may be accounted for females' advantages on some measures of speech production and comprehension. The organization of males' brains may give them advantages on visual-spatial tasks [46; 60; 62]. Some investigations suggest that both hemispheres of a female's brain are active during certain tasks, while only one hemisphere of a male's brain is active doing the same tasks [9; 10; 53]. The part of the fiber's band connected two hemispheres is thicker in a female's brain, that allows the greater interaction of the hemispheres. It could explain why males excel on visual-spatial tasks and females on verbal tasks [9; 20; 52]. The right hemisphere of the brain normally is developed faster than the left hemisphere, that is why the left hemisphere is more vulnerable to the relatively high level of prenatal testosterone that male foetuses are exposed to [26; 27; 30]. As a result, the right hemisphere of a male's brain is thought to be stronger; that is it assumes more control than the left hemisphere. Females, on the other hand, have more balanced left and right hemispheres in terms of control. That is why males do tasks associated with more left hemisphere activities worse and tasks associated with more right hemisphere activities better [24; 36; 63]. Many verbal tasks are associated with greater left hemisphere activities, whereas solving spatial tasks and some logical tasks are associated with the greater right hemisphere activities, as a result, males do perform better on spatial and logical tasks, but females -with tasks mostly connected with the humanities and music [9; 40; 54]. The research suggest that hormones, especially, testosterones have impact on intelligences, but a lot of investigations needs to be done before one can make any clear conclusions about hormones, gender differences and intelligences and their influences on language learning and achievements.

Many years a human factor was ignored. Students' gender differences, approaches to learning, intelligences should be taken into account to help them to improve their language learning. A student's development in the cognitive and affective domains occurs efficiently if a language learning task, instructions, methods, a mode of presentation of new information corresponds to a gender-based student's approach to learning, his/her intelligences. If new information introduced through the primary sensory canal, then is deliberately reinforced through the secondary sensory canal, it will be acquired significantly better [48]. Thus, lecturers could significantly improve the process of language learning by taking into account students' genders, intelligences, learning preferences.

#### REFERENCES

1. Anastasi, A. 2008. *Differential Psychology*. New York: MacMillan
2. Archer, J & Lloid, B. 2012. *Sex and Gender*. London: Penguin
3. Aries, E. 2006. Interaction Patterns and Themes of Male, Female and Mixed Groups. *Small Groups Behaviour*, 7, p. 17-18.
4. Atkinson, R.C.; Shifrin, R, M. 1968. Chapter: Human Memory: A proposed System And Its Control Processes". NY: Academic Press: p. 89-195
5. Ausubell, D. 1978. In *Defense of Advance Organizers: A reply to criticism*. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
6. Barnes, D. 2016. *From Communication to Curriculum*. London: Penguin
7. Bernstein, B. 2013. *Class, Codes and Control*. Vol. 1. *Theoretical Studies Towards Sociology of Language*. Oxford: Pergamon
8. Bress, P. 2000. Gender Differences in Teaching Styles. *Forum*, Volume 38, N 4

9. Carrol, J. 2003. Human cognitive abilities. Cambridge: Cambridge University Press
10. Cavanaugh, D. 2012. Hemispheric preference. New York: Cambridge University Press.
11. Christie, F. 2005. Some Current Issues in The First Language Writing Development. Sydney: Cheneliere.
12. Colley, C. 2001. Hemispheric Dominance: A Comparative Study of Gifted Students. New York: McGraw-Hill.
13. Connel, R.2007.Gender & Power. London: Basil Blackwell
14. Deaux, K. 2005.Sex and Gender. Annual Review of Psychology, 36, 49-82
15. Dijkstra, B. 2006. Idols of perversity. New York: Oxford University Press
16. Dorval, B.2000. Conversational Coherence and Its Development. Norwood, NJ: Ablex.
17. Dunn, R. 2008. Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative programs. Phi Delta Kaplan, 55,275-279
18. Ebel, R. 2009. Encyclopaedia of Educational Research. Toronto: Engros
19. Elliot, I. 2011. The Reading Place. Teaching. K-8, 21(3), 30-34
20. Fausto-Sterling, A. 2000. Myths of gender. Biological theories about women and men. New York: Basic Books.
21. Feingold, A. 2009. Gender differences in variability in intellectual abilities. Review of Educational Research, 62(1), 61-84
22. Florin, C & Johanson,U. 2013. Culture and Gender. Kristianstad, Sweden: Tiden.
23. Fox, T. 2009. Gender Interest in Reading and Writing. Norwood, NJ: Ablex.
24. Gadwa, K. & Griggs, S. 2015. The Dropouts: Implications for Counselors. The Counselor, 33, 9-17
25. Galton, F. 1907. Hereditary Genius. New York: Macmillan



26. Gardner, H. 1983. *Frames of Mind*. NY: Basic Book
27. Geschwind, A. & Galaburda, J. 2009. *Cerebral Lateralization : Biological Mechanisms, Association and Pathology*. Cambridge, MA: MIT Press
28. Griggs, S. 2011. *Learning Styles Counseling*. NJ: St. John's University Press
29. Hallberg, M. 2012. *Knowledge and Gender. A study of feministic epistemology*. Göteborg : Daidalos
30. Halpern, D. 2012. *Sex-Related Differences in Spatial abilities exist?* Hillsdale, N.J. : Erlbaum
31. Hirdman, Y. 2008. *Power and gender. Institution of history*. Stockholm: Carlssons Forlag
32. Kelly, G. 1955. *The Psychology of Personal Construct*. NY: Santa Cruz
33. Kraft, C & Nichel, B. 2015. Review Essay: *Perspectives on Languages and Communications*. *Journal of Women in Culture and Society* 3, 638-651
34. Larrabee, R & Crook, M. 2013. *Reflections on Gender and Science*. New Haven : Yale University Press.
35. Leaper, C. 2008. *The Sequence of Power and Involvement in Females' and Males' Talks*. The University of California: Santa Cruz
36. Leet-Pellegrini, H. 2000. *Conversational Dominance as a Function of Gender and Expertise*. New York: Pergamon
37. Lpo, I. 2014. *Curriculum for the compulsory education*. Stockholm: Skolverket
38. Luria, 1975. *The Working Brain*. New York: Basic Books
39. Lynn, M & Irwing, P. 2002. *Emergence and characterization of differences in spatial ability: A Meta-Analysis*. *Child development*, 56, 1479-1498
40. Maccoby, E. and Jacklin, C. 2014. *The psychology of sex differences*. Ca, Stanford : University Press.

41. Marcus, L. 2009. *A Comparison of Selected Male & Female Students' Learning Styles*. New York: Oxford University Press.
42. Mathiot, M. 2009. *Sex roles as revealed through referential gender in American English*. NY: Doubleday.
43. McMahan, R. 2002. *Women's Ways of knowing. The Development of Self*. New York: Basic Books.
44. Milgram, R. 2000. *Identifying Gifted and Talented Adolescents*. Westport, Connecticut: Praeger
45. Milgram, R & Price, G. 2003. *Teaching The Gifted and Talented. International Perspectives*. Illinois: Charles C Thomas Publisher.
46. Oakley, A. 2012. *Sex, Gender and Society*. Sydney : Cheneliere.
47. Ong, W. 2009. *Fighting for life: Contest, Sexuality, and Consciousness*. NY: Cornell University Press.
48. Pavio, A. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. London: Oxford University Press.
49. Piaget, J. 1958. *The Growth of Logical Thinking From Childhood To Adolescence*. AMC, 10, 17.
50. Pizzo, J. 2010. *An Investigation of the Relationship among Selected Acoustic Environments and Sound, as an Element of Learning Style*. St. John's University: Price Systems
51. Plum, G. 2014. *Field in Contextual Theory; A proposal for its Systemic Representation*. Australia: Pergamon
52. Restak, R. 2014. *The Brain: The Last Frontier*. NY: Doubleday
53. Rogers, L. 2000. *Sexing the Brain*. New York: Columbia University Press.
54. Shapiro, H., Church, A & Lewis, R. 2002. *Trends in Gender Differences in Academic Achievements*. *Sex Roles*, 39, 21
55. Shields, S. 2015. *Functionalism, Darwinism, & the psychology of Women*. *American Psychologist*, 30(7), 739-754

56. Skehan, P. 2008. Individual Differences in Second Language Learning. London:Arnold
57. Sperry, R. 2008. The Great Cerebral Commissure. Scientific American, 210, 42-52
58. Stern, H. 2017. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press
59. Sternberg, 2009. Thinking Styles. Cambridge: Cambridge University Press
60. Tannen, D. 2012. You Just Don't Understand. New York: William Morrow.
61. Tatarinceva, A. 2005. The Relationship Among a Student's Learning Style and Achievements in Foreign Language Learning. A Doctoral Dissertation. Riga : LU
62. Taube, K & Munsik, I. 2016. Gender differences at the item level. The Hague: IEA
63. Thomson, B. 2005. Sex differences in reading attainment. Educational Researcher, vol. 18., 16-23
64. Петровский А. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1999.

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЫДЕННОСТИ,  
ИЛИ ЖИЗНЬ МЕЖДУ ДВУХ МИРОВ  
З.Н. Афинская**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия

**Аннотация.** Культуру разных народов можно в большей степени, чем язык представить в виде сообщающихся сосудов: постоянное общение на бытовом уровне предоставляет, на первый взгляд, большие возможности для установления прочных контактов. Бытие человека при всей банальности его ежедневного течения многогранно: в нем будничность сосуществует с неожиданными и непредвиденными поворотами судьбы.

Литература дает примеры попыток осознанного стремления поменять родной язык, вплоть до сознательной «борьбы» с материнским началом в своем *жизненном мире*.

**Ключевые слова:** обыденность, общение, родной язык, иностранный язык, чужая культура

## INTERCULTURAL COMPONENT OF EVERYDAY LIFE, OR THE LIFE BETWEEN TWO WORLDS

Z.N. Afinskaya

Moscow state University named after M. V. Lomonosov  
Moscow, Russia

**Abstract.** Culture more than language present in the form of communicating vessels: the constant everyday communication provides, seemingly, a great opportunity to establish lasting contacts. The existence of man with all the banality of his daily course is multifaceted: it is the ordinariness coexists with sudden and unexpected twists of fate. The literature provides examples of attempts conscious decision to change their native language, up to the conscious «struggle» with the parent early in their life-world.

**Key words:** routine, communication, native language, foreign language, foreign culture

Интерес к обыденности возник вследствие осмысления этой темы в философии (М. Вебер, Э. Гуссерль), лингвокультурологии (М. Бахтин) и языкознании (М. Волошинов) и не снижает своей актуальности (Н. Lefebre, М. Maffessoli, М. Serto). В мировосприятии современного общества и коммуникации произошла, говоря словами французского социолога Маффессоли, «победа настоящего времени» [6]. То, что считалось низменным, обыденным в противовес возвышенному, престижному и исключительному стало привлекать внимание философов, культурологов и лингвистов, так как фокусировало внимание

на существовании обычного человека в многокультурной среде [5]. «*Общение житейское*, - писал В.Н. Волошинов, - чрезвычайно содержательно и важно... оно соприкасается со сферами различных оформившихся и специализированных идеологий» [3, с. 21]. Б. Вальденфельс полагает, что «оповседневивание» означает превращение неизвестного, чуждого, непонятного, в том числе и запоминание новых слов и выражений, в «свое», «привычное», «понятное» [2]. Повседневное в обыденном сознании может ассоциироваться как с рутинной, банальностью событий и быта, так и с незаурядными поступками и обстоятельствами. «Человек как «нефиксированное» животное существует не только в порядке повседневности, - полагает Б. Вальденфельс, - а как бы на пороге между обыденным и необычным, которые соотносятся друг с другом как передний и задний планы, как лицевая и обратная стороны» [2].

Соединение в одной языковой личности обычного (родного языка) и необычного (иностранный язык и культура) потенциально грозит возникновением сложных психологических ситуаций. Роман «Французское завещание» («*Le testament français*») Андрея Макина [7] - в значительной мере произведение автобиографическое - будет интересовать нас в поисках ответа на вопрос: разные языки в ежедневном общении создают или разрушают чувство психологического комфорта, свойственного обыденности?

Общение с бабушкой-француженкой постепенно формировало мировосприятие мальчика, от имени которого ведется повествование. Она невольно приучила внука смотреть на мир «французскими глазами», внося ноту «необычного» в его существование, которое он назовет позже жизнью «между двух миров» («*Car c'est elle qui m'avait transmise cette sensibilité française – la sienne, me condamnant à vivre dans un pénible entre-deux-monde... La*

greffe française que je croyais atrophiée scindait la réalité en deux» [7, с. 249].

Семья рассказчика проживала где-то в русской глубинке, в одном из приволжских городов, его родители говорили на русском, он учился в обычной школе, общался со своими сверстниками на русском языке, но он не ощущал его как родной. Ему хотелось верить, что *бабушкин язык* ему роднее, так как именно французский язык (*наш язык*, как он говорил, т.е. его и бабушки) помогал ему осмыслить окружающий мир. Взгляд на окружающий мир с разных точек зрения, сквозь призму двух языковых картин мира формировал особенное мировосприятие. Он узнавал о всех ключевых моментах советской истории сквозь призму французского менталитета: «*Oui, cette greffe, le français. Je voyais la Russie en français!*» [7, с. 56-57]. Политическая история советского периода – большевистские расстрелы и ГУЛАГ, сталинские чистки, Отечественная война... – сконцентрировалась в жизни одной личности – его бабушки: «*Cette jeune Française avait l'avantage de concentrer dans son existence les moments cruciaux de l'histoire de notre pays*» [7, с. 128].

Язык бабушки, ее мировосприятие и повседневное общение с ней оказали сильное влияние на мальчика. В его глазах она казалась неким справедливым и добрым божеством – «*une sorte de divinité juste et bienveillante, toujours égale à elle-même et d'une sérénité parfaite*» [7, с. 21]. Как некое божество, она говорила всегда невозмутимо, никогда не повышая голос: «*Et toujours sur ce ton neutre, toujours en français...*» [7, с. 26].

Однако рассказы-воспоминания бабушки кажутся выспренними и неестественными, оторванными от быта, к личной жизни неожиданно примешивается хроника о жизни президента Франции: «*Même le Président en était réduit aux repas froids!*» (30) Рассказ бабушки о наводнении в Париже сродни потоковому отчету или заметки из газеты: «*C'était*

*en hiver 1910. La Seine s'était transformée en une vraie mer. Les Parisiens naviguaient en barque. Les rues ressemblaient à des rivières, les places – à de grands lacs. Et ce qui m'étonnait le plus, c'était le silence»* [7, с. 28].

Конфронтация между обычной жизнью и ежедневными земными заботами в маленьком городке на Волге, с одной стороны, и «высоким стилем» жизни президента Франции, о котором мальчик узнает из французских газет, из рубрик светской хроники, с другой стороны, нарушала привычное мировосприятие. Обыденное «говорило» разными языками и стилями.

События, отраженные во французской прессе начала XX века, сплелись в фантазиях подростка в странный клубок воспоминаний под названием Атлантида – мифическую страну, созданную из чужих воспоминаний и собственных фантазий: «*Notre langue! C'était donc cela la clef de notre Atlantide!..*» [7, с. 56]. Мир, созданный воображением на основе чужих воспоминаний, нереален как мифический материк: «*C'était mon illusion française qui me brouillait la vue, telle une ivresse*» [7, с. 250].

Он оказался, с одной стороны, в мире литературы, вымышленном, составленном из чужих воспоминаний, а с другой - в реальности с ее *властной повседневностью*. Как бабушка говорила о повседневных заботах, какие были у нее обычные обороты речи, любимые шутки? Все это не получило освещения в повествовании. В романе нет ни одного обращения к внукам по имени или с другими ласковыми прозвищами. Те редкие реплики, которые выдаются автором за прямую речь, относятся к таковой лишь формально, не приводится ни одного примера прямого обращения к внукам с будничными, житейскими проблемами. Местоимение *вы* (vous) выражает в них значение множ. числа и звучит достаточно холодно и отстраненно: «*Parmi les pierres que vous avez jetées, il y en avait une que j'aimerais bien pouvoir retrouver*» [7, с. 26].

По мере взросления мальчик понимает, что он существует в двух мирах – в повседневной русской реальности и в вымышленной «Атлантиде». Он начинает осознавать, что *бабушкин* французский – это чужой язык, иностранный: «... mais bien plus fort que ce flottement momentané, fut cette révélation foudroyante: j'étais entrain de parler une langue étrangère!» [7, с. 270]. Он понимает, что его общение с бабушкой происходит на нормированном литературном коде, на котором не говорят, а пишут: «Après en tlefrançais devenait un outil dont, en parlant, je mesurais la portée. Oui, un instrument indépendant de moi... Cette langue-outil maniée, affûtée, perfectionnée, me disais-je, n'était rien d'autre que l'écriture littéraire» [7, с. 271].

Комфорт бабушкиного мира, изолированного от реальности иностранным языком, был нарушен, когда подросток стал осознавать значение реального мира и искать свое место в нем. Комфорт повседневности, даже отчасти вымышленной, был нарушен. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова по поводу «Французского завещания» А. Макина, «герой романа ощущает все больше неудобств от двойного видения мира, от раздвоения личности, от постоянного своеобразного конфликта языков внутри одной культуры» [4, с. 82-83]. Мальчик осознает свою оторванность от реального, обыденного мира, так как «бабушкин» язык влечет за собой другую культуру, другую картину мира.

Таким образом, обнаруживается, что личное восприятие жизни полностью обесценивается, когда повседневность хотят поднять до ранга высокого стиля, до официальной хроники. Обыденный мир создается не только материальными, но и духовными ценностями, среди которых родной язык и стиль повседневного общения занимают далеко не последнее место, создавая ауру психологического комфорта.

Между тем, как показывают исследования, «заимствование из одной культуры в другую некоторого



культурного явления оказывается возможным лишь на уровне рефлексивного слоя сознания (то знание, которое осознается), бытийный же образ сознания заимствованию не поддается». Обыденность многогранна. Сформировавшийся в культуре-реципиенте образ сознания будет обречен на ущербность и длительное «врастание» в культуру, в результате которого в культуре-реципиенте будет сформирован свой бытийный слой сознания, отличающийся от бытийного слоя сознания культуры-донора, да и рефлексивный слой вряд ли будет скопирован полностью» [1, с. 157-158]. Справедливость этих тезисов лингвокультуролога иллюстрируется примерами из литературы, хотя, разумеется, неправомерно было бы полностью отождествлять реальную жизнь с ее отражением в художественной литературе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. 2-е изд. – М., 2010.
2. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности. – М., 1991.
3. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке. – Л., 1928.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004.
5. Lefebvre H. La vie quotidienne dans le monde moderne. - Paris, 1974.
6. Maffessoli M. La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienne. - Paris, 1998.
7. Makine A. Le testament français. – Paris, 1995.

**ФЕНОМЕН НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ, «НОВЫЕ  
ТЕКСТЫ» И ЯЗЫК СОВРЕМЕННЫХ СМИ**  
**М.Е. Каскова**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются функции современных СМИ. Автор делает акцент на идеологической функции СМИ, которая выходит сегодня на первый план. Анализируются законы конструирования медиапроизведения.

**Ключевые слова:** функции СМИ, политическая лингвистика, индивидуальный стиль, медиатекст

**THE PHENOMENON OF NEW LITERACY, "NEW  
TEXTS" AND LANGUAGE OF CONTEMPORARY  
MEDIA**  
**M.E. Kaskova**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article deals with the functions of modern media. The author focuses on the ideological function of the media, which is now coming to the forefront. The laws of designing media production are analyzed.

**Keywords:** media functions, political linguistics, individual style, media text

В современном обществе роль средств массовой информации в жизни людей с каждым днем возрастает. Они информируют население, развлекают его, агитируют, учат, проводят рекламные компании. Остановимся на некоторых наиболее важных для нас функциях СМИ.

Первая задача всех СМИ – коммуникативная, т.е. сообщить о последних событиях, донести свежую информацию до каждого члена общества.

Второй наиважнейшей функцией можно назвать организаторскую. Наиболее ярко она проявляется во время агитационных компаний, в проведении круглых столов, телевизионных шоу с обязательным привлечением аудитории в организации горячих линий.

Культурно-образовательная – следующая функция. По-прежнему нет единого мнения относительно того, являются ли СМИ институтом культуры или нет. Однако их значение в распространении и пропаганде культурных ценностей общепризнано.

Следующая функция СМИ – идеологическая, которая заключается в воздействии на мнение людей с целью формирования мировоззрения. Хотелось бы подчеркнуть, что особенно сильно процесс влияния на общественное мнение происходит в ситуации нестабильности: во время экономических кризисов, политических выборов, государственных переворотов, войн. Именно в период катаклизмов интенсивно внедряются в сознание людей установки, формируются стереотипы, навязываются свои цели, и человек активно побуждается к определенному действию. Современные медийные технологии позволяют за короткий срок превращать разумных людей в управляемую толпу.

Идеологическая функция СМИ выходит сегодня на первый план, поскольку мир переживает самый сложный период в своей истории. Это в полной мере касается и России. Наша страна оказалась в окружении региональных конфликтов: Украина, Сирия, Северная Корея. Поэтому так важно влияние СМИ в процессе консолидации российского общества, в донесении достоверной и правдивой информации до населения.

Политическая речь оказывает мощное влияние на общественное сознание и широко распространена в средствах массовой коммуникации. Каждый телевизионный канал имеет в сетке вещания передачу, в которой выступают политики, депутаты, общественные деятели, руководители высокого ранга. Например, «60 минут» и «Вечер с Владимиром Соловьевым» канал Россия, «На самом деле» 1 канал, «ЧЭЗ» канал РБК и т.д.

Политическая коммуникация или речевая деятельность, ориентированная на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям, для выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе является предметом исследования политической лингвистики.

Целью политической лингвистики является исследование разнообразных взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией, субъектами политической деятельности и политическим состоянием общества, что создает условия для выработки оптимальных стратегий и тактик политической деятельности. Политическая коммуникация служит средством воздействия на сознание принимающих политические решения людей (избирателей, депутатов, чиновников и др.).

Политическая лингвистика рассматривает индивидуальные стили отдельных политиков, политических партий и направлений, изучает стратегии, тактики и приемы политических коммуникаций, разбирает композицию, лексику и фразеологию политических текстов, использование в них самых разных образных средств. Языковая личность в политическом дискурсе должна четко представлять, о чем она говорит, что хочет донести до слушателя и каким образом следует построить свою речь так, чтобы подчеркнуть или завуалировать ту или иную

информацию, предназначенную для большого круга слушателей. Именно таким образом формируется особый, уникальный стиль политической личности.

Изучение высказываний российских политиков, в частности премьер-министра России Д.А. Медведева, а также премьер-министра Италии С. Берлускони и премьер-министра Великобритании Д. Кемерона, показало, что для политических деятелей характерно использование такого способа косвенной номинации, как эвфемизм, с целью сгладить острую, неприятную информацию, которая могла бы вызвать негативную реакцию массового адресата. В период экономического и политического кризиса – это выглядит совершенно естественным. Более того, употребление в речи данного приема можно рассматривать как одну из составляющих их индивидуального стиля.

В эпоху информационных войн в сфере целевых установок включена задача воздействия языка СМИ не только на сознание, но и на бессознательное, поэтому информационные потоки, с одной стороны, всё более кодируются и усложняются дополнительным технологическим инструментарием и технологиями для привлечения внимания, мощно воздействуя на психику адресанта, а с другой - упрощаются для потребностей «среднего обывателя».

Начиная с правил создания заголовка текста, выбора длины предложений, определения лексического состава, заканчивая искусным монтажом текста – все имеет значение для привлечения внимания. Одним из эффективных средств языкового воздействия, способного навязать общественному мнению определенную интерпретацию происходящих событий, являются медиа-цитаты. В научном дискурсе США данный приём получил название «идея дня». Удачно сформулированные и подобранные медиа-цитаты выполняют ведущую идеологическую роль в тексте, переходят в заголовки газет и оседают в памяти людей: «догнать и

перегнуть Америку» (Н. С. Хрущев); «хотели как лучше, а вышло как всегда» (В. С. Черномырдин) и др.

Один из основных законов конструирования медиапроизведения - «правило упрощения» - позволяет быть тексту прозрачным и адекватным потребностям «среднего обывателя», который, по мнению американского социолога и журналиста У. Липпмана, неспособен критически оценивать информацию, склонен мыслить стереотипами и стремится избежать когнитивно сложных ситуаций [2]. Использование стереотипов открывает перед журналистами широкие возможности манипуляции массовым сознанием, поскольку «эти предварительные представления из глубины управляют всем процессом восприятия». Беспроигрышным вариантом в подобных условиях текстообразования становится медиатопика примитивного биологического фактора, основанного не на разуме человека, а на его низменных инстинктах. Обилие информации с сексуальным и агрессивным контекстом порождает «эффект бабочки» - возможность малым, экспрессивным воздействием нарушить устойчивость культурной системы. В процессе упрощения национальные ценности стандартизируются и приближаются к крайней точке, за которой - пустота. С сожалением, приходится констатировать, что теория стереотипов У. Липпмана стала методологической основой PR и всех видов пропаганды [3].

Логосфера современных средств массовой информации представляет собой не столько пространство естественного функционирования языка, сколько лабораторию апробирования многочисленных языковых технологий.

В сложившейся ситуации языковая личность автора медиатекста находится в постоянном творческом поиске, в атмосфере стимуляции вербальных проб и открытий. Современный медиатекст демонстрирует активные поиски различных языковых моделей, способных оживить ткань

текста, сделать её востребованной со стороны целевой аудитории.

Но расширение нормативных границ языка массовой коммуникации происходит за счет «американизации языка СМИ», т.е. заимствования и использования слов, лишённые русского корня. Например, такие слова, как киллер, ваучер, тревелчек, дайджест, транш, бартер, маркет, бестселлер, тренд и др., привлекают внимание русского человека своей необычностью, но не вызывают осознанной реакции. По мнению российских ученых-филологов, обилие лексики с отсутствием исконно русских корней, так называемые амёбные формы - одна из ключевых проблем логосферы СМИ. Исчезновение русского корня не просто обесцвечивает семантико-стилистический запас родной речи, а лишает обозначаемое истинного смысла. Вошло в обиход употреблять лексему «коммуникация» вместо старого слова «общение», «лидер» вместо «руководитель», «спикер» вместо «председатель». В большом количестве внедряются в язык слова, противоречащие очевидности и здравому смыслу. Они подрывают логическое мышление и тем самым ослабляют защиту против манипуляции. Одним словом, безкорневые слова лишают народ его корней, истории, общности чувств [1].

Параллельно идет освоение новых форм и форматов общения с населением. Политики все активнее участвуют в борьбе за место в информационном поле, используя новые возможности социальных сетей. Например, популярны страницы в твиттере премьер-министра России Д.А. Медведева, директора Департамента информации и печати МИД России М.В. Захаровой. Регулярно комментирует текущие события и президент США Д. Трамп.

Все чаще средства массовой информации стремятся к реализации диалоговых стратегий в общении с аудиторией. Эта форма разговора власти с различными слоями населения очень популярна в России. Так, «Прямая линия с

Владимиром Путиным» вышла в эфир 15 июня 2017 года в 15-й раз. В 2004 году был создан Международный дискуссионный клуб «Валдай», место встречи юношества с политической элитой. Участниками конференций клуба «Валдай» стали многие выдающиеся политики, эксперты, общественные деятели и деятели культуры из России и других государств. Известность среди международного экспертного сообщества получили региональные конференции клуба «Валдай» – Азиатский, Ближневосточный и Евро-Атлантический диалоги. Специальная сессия Клуба проводится в рамках Петербургского международного экономического форума.

Итак, публицистический стиль перестал быть чистым пространством логосферы СМИ, он многогранен и разнообразен, состоит из различных пластов языковой культуры. Автор медиатекста поставлен в сложную ситуацию выбора языковых ресурсов для интерпретации мира. Однако подчеркнем, что профессионализм коммуникатора проявляется в сохранении самобытности культуры, в поддержке национального мировидения, а также способствует познанию своих корней и своей истории.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кара-Мурза С.Г. Второе предупреждение. Неполадки в русском доме. URL: [http://booksafe.net/read/kara\\_murza\\_sergey-vtoroe\\_preduprezhdenie\\_nepoladki\\_v\\_russkom\\_dome-257500.html](http://booksafe.net/read/kara_murza_sergey-vtoroe_preduprezhdenie_nepoladki_v_russkom_dome-257500.html)
2. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. - 384 с.
3. Липпман У. Публичная философия. - М.: Идея-пресс, 2004.



**КОНСТРУКТИВНАЯ И ДЕСТРУКТИВНАЯ  
АГРЕССИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:  
АРГУМЕНТАТИВНОСТЬ И ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ  
А.Р. Ким**

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** Основная цель данной статьи – рассмотреть актуальные вопросы в изучении вербальной агрессии и аргументативности на примере дебатов Хиллари Клинтон и Дональда Трампа. Исследуя агрессивную коммуникацию, необходимо принимать во внимание, что наряду с вербальной агрессией существует такое понятие, как аргументативность. Оба явления вытекают из модели агрессивной коммуникации, через которую передается агрессия в языке. В основе данной модели лежат личностные качества. Принцип данной модели основывается на четырех агрессивных личностных качествах: вербальная агрессия, аргументативность, враждебность и настойчивость. Таким образом, качества делятся на конструктивные (аргументативность) и деструктивные (вербальная агрессия). Агрессивная коммуникация считается конструктивной, если она приводит к удовлетворению от коммуникации и увеличивает ценность диадических отношений. Агрессивная коммуникация считается деструктивной, если она ведет к неудовлетворению от отношений и к тому, чтобы хотя бы один собеседник испытывает негативные суждения о себе. И, таким образом, существует два исхода в модели агрессивной коммуникации: удовлетворение на уровне сообщения и удовлетворение на уровне отношений. Данные исходы служат в определении конструктивности или деструктивности личностных качеств агрессии. Так как изначально агрессия считалась только психологическим явлением, она, таким образом, хорошо изучена в психологии.

Изучение же агрессии в лингвистике как явление коммуникации началось сравнительно недавно, соответственно, вербальная агрессия изучена недостаточно полно. Среди исследователей, занимающихся изучением вербальной агрессии, нет единого определения данному понятию, но все они сходятся во мнении, что цель вербальной агрессии – нанесение психологического вреда оппоненту. Явления вербальной агрессии и аргументативности тесно связаны между собой и относятся к конфликтному межличностному взаимодействию. Данная статья намерена определить различия между ними по принципу конструктивной и деструктивной составляющих агрессивной коммуникации. Также описываются стимулы, мотивирующие применение как вербальной агрессии, так и аргументативности в конфликтных коммуникативных актах. В данной статье приводится классификация вербальной агрессии и исходов агрессивной коммуникации.

**Ключевые слова:** дискурс, межкультурная коммуникация, агрессия

**CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE AGGRESSIVE  
COMMUNICATION: ARGUMENTATIVENESS AND  
VERBAL AGGRESSIVENESS**

**A.R. Kim**

Institute of advanced training and retraining RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The main purpose of this article is to consider some current issues in the study of verbal aggressiveness and argumentativeness based on Clinton-Trump debate. Aggression in language transfers through the Aggressive Communication Model (ACM). This model is conceptualized within personality framework. The principle of the ACM are four aggressive personality traits – verbal aggressiveness, argumentativeness,

hostility and assertiveness. The basis of the Aggressive Communication Model is built on personality traits. Thus, the traits are arranged into constructive (argumentativeness) and destructive (verbal aggressiveness). Aggressive communication is constructive if it encourages communication satisfaction and enlarges the value of dyadic relationship. Aggressive communication is destructive when it conducts to relationship dissatisfaction and at least one interlocutor experiences negative judgment about himself. Lastly, there are two outcomes in aggressive communication that serve to define the constructive or destructive origin of aggressive traits – communication satisfaction and relationship satisfaction. In the first place, aggression is considered to be a psychological phenomenon, therefore its essence has been investigated profoundly in Psychology. The study of aggression in Linguistics as a communication phenomenon has begun relatively recently, hence verbal aggressiveness is studied insignificantly. Among the scholars, there is no single definition of aggression in communication, also there is such phenomenon as argumentativeness. Verbal aggressiveness and argumentativeness are distinct but closely related concepts that apply to conflict interpersonal interaction. The article distinguishes the differences between these two notions as types of destructive and constructive aggressive communication. The motivations encouraging the implementation of verbal aggressiveness or argumentativeness on controversial issues are being described. The article suggests a classification of verbal aggressiveness and aggressive communication outcomes.

**Keywords:** discourse, intercultural communication, aggressiveness

За последние несколько лет вербальная агрессия является одним из самых пристально изучаемых предметов в лингвистике. В первую очередь агрессия рассматривается как психологическое явление, и поэтому первые изучения

агрессии проводились именно в психологии. В лингвистике изучение агрессии как коммуникативного явления началось сравнительно недавно, таким образом, вербальная агрессия изучена недостаточно. Среди ученых нет единого определения агрессии в коммуникации, более того, существует также феномен аргументативности. Вербальная агрессия и аргументативность разные понятия, но тесно связаны между собой и относятся к межличностному взаимодействию в конфликте.

Агрессия в языке передаётся через модель агрессивной коммуникации [7; с. 50]. Данная модель сосредоточена в концепте личности. Она фокусируется на четырёх личностных качествах: вербальная агрессия, аргументативность, враждебность и настойчивость. Последние два характеризуются как качества общего характера. Тогда как вербальная агрессия и аргументативность представляют более специфические коммуникативные предрасположенности. Данная модель агрессивной коммуникации определяет аргументативность как подвид настойчивости, а вербальную агрессию – враждебности.

В основе модели агрессивной коммуникации лежат личностные качества. Таким образом, качества делятся на конструктивные (аргументативность) и деструктивные (вербальная агрессия).

Аргументативность, будучи конструктивной формой агрессивной коммуникации, является неизменным личностным качеством, которое в коммуникативных актах предрасполагает индивидуума отстаивать свои позиции в спорных вопросах и вербально атаковать позиции собеседника по данным спорным вопросам. Теория мотивации в коммуникативном исходе играет главную роль в исследовании аргументативности. Данная теория мотивации основана на достижении успеха в коммуникации и избегании поражения в спорах. Достижение успеха зависит от двух

факторов: стимул достичь цели и ощущение вероятности успеха. Сочетание этих факторов мотивирует человека преследовать цель и стремиться к успеху. Также существует стремление избегать поражения. Такая мотивация оправдана страхом перед оценкой. Пока человек считает, что существует вероятность оценки или осуждения его поведения, желание достигнуть успеха в споре усиливается.

*'In Chicago, which has the toughest gun laws in the United States, probably you could say by far, they have more gun violence than any other city. So we have the toughest gun laws, and you have tremendous gun violence.'*

В дебатах Клинтон и Трампа, которые проходили 26 сентября 2016 года, Трамп, отстаивая свою точку зрения по поводу Второй Поправки Конституции Соединенных Штатов, которая дает американцам право на ношение оружия, приводит реальный пример, который показывает, что нет необходимости пересматривать Вторую Поправку, как это предлагает Клинтон. Здесь мы можем наблюдать успех в достижении цели, что указывает на то, что высказывание аргументативно.

Рассматривая аргументативность как конструктивное коммуникативное поведение, важно отличать данное понятие от вербальной агрессии. Отличие между этими двумя концептами лежит в направлении атаки. Вербальная агрессия атакует я-концепцию человека, в то время как аргументативность намерена атаковать мнение человека по поводу спорных моментов, чем лицо оппонента.

*'[...] But he [Trump] mentioned China. And, you know, one of the biggest problems we have with China is the illegal dumping of steel and aluminum into our markets. Donald has bought Chinese steel and aluminum. In fact, the Trump Hotel right here in Las Vegas was made with Chinese steel. He has given jobs to Chinese steelworkers, not American steelworkers.'*

Данное высказывание Клинтон было сделано в ответ на план Трампа по созданию больше рабочих мест, сказав

при этом *'our jobs are being taking out by NAFTA; our product is pouring in from China'*. И данный комментарий заставил Клинтон напомнить аудитории о том, что сам Трамп совершал то, против чего теперь выступает. В данном высказывании Клинтон не было сделано ни одного предложения, которое бы атаковало я-концепцию её оппонента. Аргументативность показывает негативное состояние дел, которое является отправной точкой для разрешения конфликта и которое необходимо для устранения существующего негативного эффекта.

В лингвистике, как уже говорилось ранее, изучение вербальной агрессии началось сравнительно недавно, и нет единого определения данному понятию. Сложность в определении вербальной агрессии заключается в том, что данное явление не может считаться универсальной формой поведения, которое отражает только одно намерение. Однако в большинстве исследований вербальная агрессия определяется как коммуникативный акт, который атакует я-концепцию объекта с целью нанести психологический урон.

Д. Инфанте выделяет четыре причины использования вербальной агрессии: психопатология, презрение, социальный опыт и недостаток навыков аргументативности. Вербальная агрессия категоризируется по принадлежности к враждебности – личностному качеству, которая демонстрируется через агрессивное поведение.

Вербальная агрессия является типом коммуникативного поведения, качества которого определяются дискурсивными индексами. Деструктивность коммуникативного поведения проявляется в намерении говорящего установить субъектно-объектный тип отношений. Таким образом, в основе агрессивной коммуникации лежит двусторонняя цель говорящего: выражение негативного отношения к адресату высказывания и установление субъектно-объектного типа отношений, которое заключено в деструктивном коммуникативном поведении.

*Trump: 'He [Putin] has no respect for her [Clinton]. He has no respect for our president. [...] And she's playing chicken. You're a puppet! Look, Putin, from everything I see, has no respect for this person.'*

*Clinton: 'Well, that's because he'd rather have a puppet as a president of the United States'.*

*Trump: 'No, you're the puppet'.*

В данном примере вербальная агрессия может наблюдаться как в высказывании Клинтон, так и в высказывании Трампа. Сначала Трамп показывает презрение своему оппоненту Клинтон и тогдашнему президенту Барак Обама путем качественной атаки: *He has no respect for her. He has no respect for our president.* Высказывание можно считать выражением негативного отношения к Клинтон. Клинтон со своей стороны дразнит Трампа, косвенно называя его марионеткой: *he'd rather have a puppet as a president.* Трамп, которому не нравится быть названным марионеткой, отвечает своему оппоненту агрессивно, намеренно дразня и делая качественную атаку: *No, you're the puppet'.*

Вербальная агрессия может быть классифицирована по четырем типам [3; с. 78]:

1) активная прямая вербальная агрессия, которая является прямым вербальным оскорблением по отношению к адресату;

2) активная непрямая вербальная агрессия, которая является оскорблением по отношению к третьему лицу;

3) пассивная прямая вербальная агрессия, которая проявляется в отказе от коммуникации с оппонентом;

4) пассивная непрямая вербальная агрессия, которая проявляется в отказе от дачи каких-либо комментариев по предмету разговора.

*'The NAFTA deal signed by **her husband** is one of the worst deals ever made of any kind, signed by anybody. It's a disaster.'*

Данный пример иллюстрирует активную непрямую вербальную агрессию, где Трамп делает комментарий о муже Хиллари Клинтон, бывшем президенте Соединенных Штатов Билле Клинтоне, и о его подписании соглашения о Североамериканской зоне свободной торговли.

В процессе коммуникации не только передается информация, но одновременно определяется характер отношений между коммуникаторами. Лингвист Д. Инфанте выделяет два исхода в модели агрессивной коммуникации: удовлетворение на уровне сообщения и удовлетворение на уровне отношений [8; с. 160]. Данные исходы основываются на теории психолога Пауля Вацлавика [1; с. 153]. Содержание – это та информация, которая передается в сообщении. При этом неважно, является ли данная информация правдивой, ложной, надежной, неправильной или неразрешимой. На уровне отношений передается то, как это сообщение должно быть воспринято. Отношение может быть выражено как речевыми приемами, так и невербально с помощью крика, улыбки или других способов. Характер отношений можно ясно понять из контекста, в котором происходит коммуникация.

Агрессивное поведение является конструктивным, если оно способствует удовлетворению от коммуникации на уровне содержания, и деструктивным, если оно ведет к неудовлетворению от отношений на уровне отношений и, по меньшей мере, отрицательному мнению собеседника о себе или отношении в целом. Оба этих уровня являются полезными средствами понимания, как агрессивная коммуникация отражается на межличностных отношениях.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / пер. с англ. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с. (Серия «Психология XX век»).



2. Blake A. The first Trump-Clinton presidential debate transcript, annotated / Aaron Blake // The Washington Post. – 2016. – 26 Sept.
3. Buss A. The psychology of aggression. New York: Wiley, 1961. – 204 p.
4. DiCioccio R. Humour Communication: Theory, Impact, and Outcomes. Dubuque: Kendall Hunt Publishing, 2012. – 344 p.
5. Edwards R., Bello R., Brandau-Brown F. & Hollems D. The effects of loneliness and verbal aggressiveness on message interpretation. New York: Southern Communication Journal, 66 (2). 2001. – P. 139-150.
6. Fraser B. Pragmatic markers. Pragmatics 6 (2). 1996. – P. 167-190.
7. Hecht M. Toward a conceptualization satisfaction. London: Quarterly Journal of Speech 64, 1987. – P. 47-62.
8. Infante D. Aggressiveness. In J.C. McCrosky & J.A. Daly (Eds.) Personality and interpersonal communication. Newbury Park, CA: SAGE, P. 157-192
9. Lakoff G. Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. Chicago Linguistic Society (8), 1996. – 167-190 pp.;

**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА США КАК ЧАСТЬ  
ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-РЕГИОНОВЕДОВ  
Е. А. Барсукова**

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
Москва, Россия

**Аннотация.** В данной статье обосновывается целесообразность и описывается курс о музыкальной культуре США для студентов-регионоведов. Целью курса является изучение культуроспецифических музыкальных жанров, ознакомление с основными явлениями «культурного

минимума» в области музыкального искусства и формирование необходимого запаса тематически ориентированной англоязычной лексики.

**Ключевые слова:** регионоведение, фоновые знания, культурная грамотность, музыкальное наследие

**MUSICAL HERITAGE OF THE USA AS AN INTEGRAL  
PART OF AREA STUDIES STUDENTS' CULTURAL  
LITERACY**  
**E. A. Barsukova**

Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article suggests a course on American musical heritage aimed at studying culture specific music genres, raising cultural awareness in the field of music and building extensive specialist vocabulary.

**Key words:** area studies, common knowledge, cultural literacy, musical heritage

Образовательная специальность «Регионоведение» появилась в российских вузах относительно недавно как ответ на новые условия международного взаимодействия, требующие подготовки специалистов с особым набором компетенций. Согласно государственному образовательному стандарту, квалификация специалиста-региоведа предполагает владение комплексными знаниями о регионе специализации (история, этнография, экономика, культура и др.) и владение языком, являющимся основным средством общения на территории региона. Создание учебных планов для новой специальности потребовало разработки оригинальных курсов, а также поиска новых подходов к содержанию традиционных дисциплин, преподаваемых в рамках других направлений подготовки. В числе прочих

видов профессиональной деятельности, студенты готовятся к работе в области культурных обменов и гуманитарного взаимодействия, участию в подготовке и проведении различных мероприятий в сфере культуры, разработке информационных материалов о международных мероприятиях в сфере культуры, проводимых в России и за рубежом, на русском и иностранном языках. К профессиональным компетенциям, необходимым регионоведу, относятся понимание лингвокультурных фактов, относящихся как к родной стране, так и к стране изучаемого языка на иностранном языке и на родном языке (ПК-13); применение лингвокультурных знаний при анализе социальных, политических, этнокультурных проблем (ПК-16).

На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова подготовкой регионоведов занимается Отделение региональных исследований и международных отношений, предлагающее обучение по двум основным направлениям – «Зарубежное регионоведение» (студенты специализируются на таких регионах, как Великобритания, США, Италия и Германия) и «Регионоведение России». На всех специализациях особое внимание уделяется изучению иностранного языка как средства общения с представителями изучаемого региона и носителями культуры данного региона. Помимо дисциплин, читаемых на русском языке, погружение в историко-культурную специфику региона осуществляется в рамках курса «Мир изучаемого языка», который предполагает освоение необходимого комплекса знаний о регионе специализации на языке данного региона [2; с. 7]. Курсы «Мир английского языка», «Мир немецкого языка» и т.п. дают студентам не только важные регионоведческие сведения, но и специальные языковые навыки, без которых невозможна их будущая деятельность в качестве экспертов по выбранному региону.

В задачи курса «Мир США» (читаемом на английском языке) входит знакомство с историей, культурой, региональными особенностями страны, формирование четкого представления о культурно-исторических связях изучаемого региона с Россией. В рамках курса «Регионоведение США» происходит дальнейшая систематизация и расширение знаний студентов в области географии, экономики, социально-политической системы, внешней политики, истории и культуры повседневности данных стран.

Национальные музыкальные традиции отражают ключевые особенности материальной и духовной жизни страны. Народная музыка созвучна ритму жизни, стремлениям и надеждам человеческого общества, всегда находящегося в конкретных культурно-исторических и географических условиях [1; с. 16]. Некоторые исследователи считают, что именно музыка народа, как никакой другой вид искусства или аспект культуры, выражает сущность этого народа (A people's music symbolizes that people, perhaps more completely than does any other of their arts, or any other aspect of their culture [5; с. 7]).

Однако традиционно в лингвострановедческих и регионоведческих курсах музыкальной культуре отводится далеко не самое видное место. Основное количество аудиторных часов посвящается другим темам, таким как государственное устройство, политическая система, история, языковая политика, визуальное искусство, гастрономические особенности региона. Однако, если заглянуть в словари культурной грамотности, составленные в странах изучаемого языка и представляющие некий культурный минимум, которым владеет средний американец, британец, австралиец и т. п., станет очевидно, что явления мира музыки являются неотъемлемой частью области общих знаний носителей английского языка.

Так, например, третье издание словаря культурной грамотности Э. Д. Хирша *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* («Новый словарь культурной грамотности: что должен знать каждый американец») отражает фоновые знания «образованных американцев» (*literate Americans*). Словарь, который дает толкование почти 7000 словарных единиц, составлялся на базе исследований в области лингвистики и когнитивной психологии, словник издания формировался на основе выборки из широкого спектра американских периодических изданий [4; xi]. Словник не ограничивается сугубо американскими феноменами, поскольку культурная грамотность рассматривается как явление международное, наднациональное (*the principle of cultural literacy is implicitly international*) [4; vii].

В числе таких рубрик, как *The Bible* (Библия); *Mythology and Folklore* (Мифология и фольклор); *Proverbs* (Пословицы); *World Literature, Philosophy, and Religion* (Мировая литература, философия и религия); *Anthropology, Psychology, and Sociology* (Антропология, психология и социология); *World Geography* (Всемирная география); *World History* (Всемирная история); *American History* (История США); *Business and Economics* (Бизнес и экономика); *Physical Sciences and Mathematics* (Естествознание и математика); *Medicine and Health* (Медицина и здоровье); *Earth Sciences* (Науки о Земле); *Technology* (Технология), мы находим раздел *Fine Arts* (Искусство), в котором наряду с понятиями из мира живописи, архитектуры, кинематографа и хореографического искусства относительно широко представлены явления из мира музыки.

Значительная часть словарных статей посвящена музыкальным терминам и названиям музыкальных инструментов:

**leitmotif** (a frequently recurring bit of melody, usually in opera, associated with a person, thing, or emotion);

**overture** (a piece of music for instruments alone, written as an introduction to a longer work, such as an opera, an oratorio, or a musical comedy);

**piccolo** (a small, high-pitched flute);

**staccato** (a direction in music meaning that the notes should be performed in an abrupt, sharp, clear-cut manner);

**suite** (a group of related pieces of music or movements played in sequence);

**unison** (playing or singing the same musical notes, or notes separated from each other by one or several octaves);

**viola** (a musical instrument shaped like a violin but somewhat larger, lower pitched, and “darker” in tone).

Сами по себе эти лексические единицы не являются культуроспецифическими, напротив, они принадлежат к международной музыкальной терминологии. Лингводидактический интерес к данному пласту лексики заключается в особенности их произношения на английском языке, так как велика вероятность того, что студенты будут ориентироваться на русскую орфоэпическую традицию при произнесении данных терминов.

Широко представлены в рассматриваемом материале названия популярных песен, например:

**“Blue-Tail Fly”** (a popular nineteenth-century American song; the speaker in the song is an African-American slave. Its refrain is: “Jimmy crack corn, and I don’t care; / My master’s gone away.”);

**“Take Me Out to the Ball Game”** (a popular song about baseball from the early twentieth century);

**“Home, Sweet Home”** (a popular song from the nineteenth century. Its words include, “Be it ever so humble, there’s no place like home.”);

**“Summertime”** (one of the best-known songs of George Gershwin; it comes from the opera *Porgy and Bess* and begins, “Summertime, and the living is easy. . .”).

В их числе можно обнаружить и патриотические песни времен Гражданской войны: **“John Brown’s Body”** (a song of the Civil War that pays tribute to the abolitionist John Brown); **“Battle Hymn of the Republic”** (an American patriotic hymn from the Civil War by Julia Ward Howe, who wrote it after a visit to an encampment of the Union army);

**“Dixie”** (An American song of the nineteenth century. It was used to build enthusiasm for the South during the Civil War and still is treated this way in the southern states.). А также песни о Первой мировой войне, например, **“Over There”** (a song by George M. Cohan about the American troops sent to Europe to fight in World War I).

Довольно многочисленную категорию словарных статей представляют патриотические песни, марши и гимны:

**“God Bless America”** (a patriotic song written by Irving Berlin. It begins, “God bless America, land that I love . . .”);

**“America the Beautiful”** (an American patriotic hymn from the nineteenth century. It begins, “O beautiful for spacious skies.”);

**“America”** (an American patriotic hymn from the nineteenth century, sung to the tune of the national anthem of Great Britain, “God Save the Queen.”);

**“Hail to the Chief”** (the official song or anthem of the president of the United States, played as part of welcoming ceremonies and receptions when the president first appears.);

**“Home on the Range”** (a song celebrating life in the American West; the state song of Kansas. It begins, “Oh, give me a home where the buffalo roam, / Where the deer and the antelope play . . .”);

**“The Star-Spangled Banner”** (the National Anthem of the United States.).

В словник справочника включены также духовные хоровые песни спиричуэлс:

**“When the Saints Go Marching In”** (an American spiritual, one of the best-known songs played by Dixieland bands);

**“Swing Low, Sweet Chariot”** (an American spiritual. It begins, “Swing low, sweet chariot, / Coming for to carry me home . . .”).

Естественным образом, не остались без внимания и рождественские песни:

**“Deck the Halls”** (a traditional song of the Christmas season. It begins, “Deck the halls with boughs of holly; / Fa la la la la, la la la la . . .”);

**“O Come, All Ye Faithful”** (a Christmas carol; its original Latin version is “Adeste Fideles.”); **“Silent Night”** (a song of Christmas, originally composed in Austria in the nineteenth century); **“White Christmas”** (a popular song for Christmas, composed by Irving Berlin and memorably sung by Bing Crosby.).

В состав словаря вошли и персоналии, имена видных американских композиторов и авторов песен, например:

**Berlin, Irving** (a twentieth-century American writer of popular songs (words and music));

**Bernstein, Leonard** (a twentieth century American composer and conductor. He served for many years as the music director of the New York Philharmonic Orchestra but is probably best known for his Broadway productions, such as West Side Story.);

**Copland, Aaron** (a twentieth-century composer noted for the American settings of many of his pieces.);

**Joplin, Scott** (an African-American ragtime pianist and composer of the late nineteenth and early twentieth centuries);

**Gershwin, George** (a twentieth-century American composer known for putting elements of jazz into the forms of classical music, such as the concerto).

Широко представлены популярные исполнители, такие как: **Crosby, Bing** (a twentieth-century American singer



and actor); **Dylan, Bob** (a twentieth-century American folksinger and songwriter).

В отдельную категорию можно выделить джазовых музыкантов:

**Duke Ellington** (a twentieth-century African-American jazz composer, songwriter, and bandleader his real first name was Edward);

**Count Basie** (a twentieth-century African-American jazz pianist and bandleader. His real first name was William.);

**Louis Armstrong** (a twentieth-century African-American jazz trumpet player and singer);

**Benny Goodman** (a twentieth-century American jazz clarinetist and bandleader);

**Ella Fitzgerald** (a twentieth-century African-American jazz and popular singer of the twentieth century, known for the clarity of her voice and her ability to interpret the works of a great variety of songwriters).

Не остались без внимания и популярные музыкальные произведения (мюзиклы, оперы, концерты):

**Oklahoma!** (a musical comedy by Richard Rodgers and Oscar Hammerstein II. It began a new era of sophistication in musical comedy);

**Porgy and Bess** (an opera with music by George Gershwin. It depicts life in the African-American community of Charleston, South Carolina.);

**Rhapsody in Blue** (concerto for piano and orchestra from the early 1920s by George Gershwin; one of the first pieces of “serious” music to contain elements of jazz).

В словаре также представлены общеизвестные отрывки из музыкальных произведений, например, **“Hallelujah Chorus”** (the most famous movement of the oratorio *Messiah*, by George Frederick Handel, often sung at Christmas) и названия концертных залов, например, **Carnegie Hall** (a concert hall, world-famous for its acoustics, in New York City).

Таким образом, мы видим, что к фоновым знаниям среднего образованного американца относится немалое количество понятий из мира музыки. Музыкальная культура США богата, и рассказ о ее традициях охватывает множество вопросов. При этом часть из явлений музыки, зафиксированных в лингвострановедческих словарях, составляет некое ядро, культурный минимум, необходимый для незатрудненного общения с представителями данной культуры, и студентам-регионоведам желательно владеть этим объемом информации и быть знакомыми с музыкальными ассоциациями, типичными для носителей американского варианта английского языка для того, чтобы в процессе межкультурной коммуникации не обнаруживались культурные лакуны, затрудняющие общение.

Таким образом, обоснованным представляется введение для студентов-регионоведов элективного курса, посвященного музыкальным традициям США, в котором музыкальная культура рассматривается как отражение основных особенностей духовной и материальной жизни страны. Целью курса является создание у будущих специалистов необходимого запаса тематически ориентированной англоязычной лексики, ознакомление с национально-специфичными музыкальными жанрами, общеизвестными в англоязычной среде музыкальными произведениями, и в итоге формирование концептуального представления о музыкальном мире страны изучаемого языка и его национальных особенностях.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Коптелова Т. И. Музыка как отражение жизни: органическая методология изучения музыкального искусства // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. - №. 3. - С. 13-18.

3. Павловская А.В. Специальность «Регионоведение» на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ

имени М.В. Ломоносова: итоги и перспективы // Актуальные проблемы регионоведения. Вып. 2. М., 2007. С. 3-16.

4. Hirsh E. D. Jr., Kett J. F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston, 2002. 647 p.

5. Fletcher, Peter. World Musics in Context: A Comprehensive Survey of the World's Major Musical Cultures. Oxford University Press, 2004. 752 p.

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА  
НА ПРИМЕРЕ «СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО» ЧТЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
Л.В. Рассказова, Е.В. Алешинская**

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»  
(НИЯУ МИФИ)  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности формирования межкультурной коммуникативной компетенции на английском языке у студентов технического вуза, в частности ее лингвосоциокультурного аспекта. Цель данной статьи – обосновать необходимость использования курса «специализированного» чтения на английском языке для формирования у студентов технического вуза межкультурной коммуникативной компетенции. Авторами разработан курс «специализированного» чтения профессиональных терминов для студентов технического вуза, цель которого сформировать навык чтения англоязычной технической терминологии, основанный на умении ориентироваться в структуре англоязычной специальной лексики и применении основных правил

чтения. Разработанный курс «специализированного» чтения профессиональных терминов на английском языке содержит авторскую методику обучения чтению студентов технического вуза, который дает возможность студентам технического вуза познакомиться с профессиональной терминологией своего профиля (математика, физика, электроника, компьютерные технологии), а также сформировать и совершенствовать навыки чтения в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Используемые лексические единицы из профессиональных профильных словарей и логическое разделение курса «специализированного» чтения на теоретическую и практическую части позволяет использовать его в качестве вводно-фонетического курса на начальном этапе обучения (1 курс бакалавриата или специалитета) или для коррекции произносительных навыков на более продвинутом уровне (1 курс магистратуры или аспирантуры) в техническом вузе. Теоретическая часть предполагает изучение звукового ряда английского языка, знакомит со знаками международной транскрипции, характеризует и сопоставляет английские и русские звуки, выделяет особенности произношения гласных и согласных звуков в различных комбинациях, поясняет особенности постановки ударения в двусложных и многосложных словах, а разработанные упражнения обеспечивают понимание особенностей английской фонетики и способствуют формированию навыка чтения знаков транскрипции. Использование курса «специализированного» чтения профессиональных терминов на английском языке при подготовке узкопрофильных специалистов в техническом вузе способствует правильному произношению и пониманию специальной терминологии, тем самым создавая прочную основу для успешной межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, межкультурная коммуникативная компетенция, «специализированное» чтение

**FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE IN STUDENTS OF A TECHNICAL  
UNIVERSITY BY THE EXAMPLE OF READING  
SPECIAL TERMINOLOGY IN THE ENGLISH  
LANGUAGE**

**L.V. Rasskazova, E.V. Aleshinskaya**

National Research Nuclear University (NRNU MEPhI)  
Moscow, Russia

**Abstract.** The given study focuses on some ways of forming intercultural communicative competence, in particular its linguosociocultural aspect. It aims at justifying the necessity of introducing a course in “specialized” reading in the English language in order to form intercultural communicative competence in students of a technical university. The article presents a course designed for students of a technical university, which is intended to form skills in reading English-language technical terms, basing on their ability to understand the structure of English-language special terms and to use the main rules of reading. This course presents a new technology of teaching technical students to read professional terminology. It enables such students to get acquainted with the professional terminology in their field and form their reading skills in the process of learning English. The lexical units from authentic professional dictionaries and the logical separation of the course in “specialized” reading into the theoretical and practical parts allows to use it as an introductory phonetic course within the basic language course or to correct or improve their pronunciation skills at an advanced level. The theoretical part introduces the sound system of the English language and the signs

of the international transcription, characterizes and correlates the sounds in the English and Russian languages, highlights the particular peculiarities of pronouncing English vowels and consonants in various combinations, explains the patterns of accentuation in two-syllable and multi-syllable words, while the practical exercises ensure the understanding of specific aspects of English phonetics and aid in reading transcriptions. The course in “specialized” reading ensures the correct pronunciation and understanding of special vocabulary and thus serves to establish the basis for successful intercultural communication.

**Key words:** foreign language teaching, intercultural communicative competence, “specialized” reading

Динамично развивающееся российское образовательное пространство обусловлено геополитическими и геоэкономическими факторами, которые в условиях мировой глобализации активизируют международное сотрудничество. Международное сотрудничество является приоритетным направлением в процессе подготовки студентов в российских университетах. Это должно позволить открыть границы общения для будущих специалистов, обеспечить обмен практическими знаниями и социокультурными особенностями. Поэтому система профессиональной подготовки специалистов, осуществляемая в российских высших учебных заведениях, должна отвечать формируемым мировым сообществом запросам. Ключевым моментом специальной подготовки студентов технических вузов становится компетентностный подход и, как результат, формирование межкультурной коммуникативной компетенции как элемента профессиональной компетентности специалиста в области технических технологий [3, с. 90]. Межкультурная коммуникативная компетенция в данной статье рассматривается как интегральное личностное образование,

которое включает общекультурный, социокультурный и лингвосоциокультурный компоненты [5, с. 122].

Основная цель освоения дисциплины «Иностранный язык», преподаваемая в техническом вузе, – это достижение необходимого уровня коммуникативной компетенции для решения профессиональных, культурных или бытовых задач. Эффективная работа специалиста в узкопрофильной области на английском языке предполагает свободное владение всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением, письмом. Однако, несмотря на активное развитие устного и письменного взаимодействия в профессиональном или научном мире, одним из фундаментальных способов получения информации является чтение. Кроме развития познавательных функций психики чтение в процессе овладения иностранным языком тренирует способы запоминания новой лексики, формирует языковую догадку и филологическое мышление и расширяет культурологические знания и кругозор. Чтение играет особо важную роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов технического вуза, в условиях ограниченного времени для аудиторных занятий. Оно служит средством практического овладения английским языком, средством изучения культур англоязычных и других стран, а также средством самообразования.

Чтение включает в себя два основных действия: графемно-фонемный анализ (т.е. соотнесение букв со звуками) и смысловой анализ. Эти два процесса взаимосвязаны, так как нечеткое знание звуко-буквенных соответствий может привести к ложным аналогиям со словами на русском языке (т.н. межъязыковая интерференция) или с ранее изученными словами на английском языке (внутриязыковая интерференция) как в плане чтения, так и в плане значения. От точности звуко-буквенных соответствий зависит качество понимания не

только отдельных слов, но и иноязычного текста в целом. Именно поэтому на начальном этапе обучения чтению приоритетным должно являться формирование техники чтения и автоматизация этого навыка. Для студентов технических вузов возникает необходимость разработки курса «специализированного» чтения, который будет основан на узкопрофессиональных терминах или понятиях, чтобы помочь студентам не только познакомиться с профессиональной терминологией своего профиля (например, химия, математика, физика или компьютерные технологии), но и совершенствовать навыки чтения в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Несомненно, важно в качестве материала для курса «специализированного» чтения использовать лексические единицы из аутентичных специальных словарей изучаемого профиля.

Для эффективного усвоения буквенно-звуковых соответствий в рамках обучения «специализированному» чтению в техническом вузе, помимо использования аутентичного языкового материала, важно правильно выбрать методологию. Исследователи выделяют несколько подходов к обучению технике чтения на английском языке, таких как метод цельных слов, метод предложения, кинестетический метод, фонетический или звуковой метод [1, с. 228]. Необходимость обучения правилам чтения подчеркивается многими теоретиками и практиками (например, И.Г. Мкртчян [4], Н.К. Скляренко [6], Е.А. Васильева [2]). Один из важных аргументов в пользу усвоения правил чтения заключается в том, что правила благодаря своей обобщающей функции позволяют более уверенно ориентироваться в графическом разнообразии изучаемого языкового материала.

Не существует универсальной методики обучения чтению на любом языке, но, как показывают исследования, возможно комбинирование разных методов. Скляренко Н.К.,



Онищенко Е.И., Захарова С.Л. [6, с. 118] указывают на целесообразность сочетания нескольких методов: так, фонетический (аналитико-синтетический) метод можно комбинировать с методом обучения по правилам чтения, метод целых слов – с методом обучения чтению по ключевым словам (по аналогии). Несмотря на многообразие существующих подходов к обучению технике чтения, можно выделить общее требование для успешного развития механизма техники чтения: необходимо совершенствовать зрительную память учащихся посредством интенсивного чтения и выполнения разнообразных упражнений. Многократное выполнение разноплановых упражнений, направленных на закрепление звуко-буквенных связей, наряду с объяснением основных правил чтения, будет способствовать более быстрому и прочному формированию техники чтения.

Основными задачами обучения «специализированному» чтению в техническом вузе являются: прочное усвоение буквенно-звуковых соответствий, умение соотносить графический образ слова с его звуковым образом на основе знания основных правил чтения, формирование технических навыков чтения специальных текстов, включая скорость чтения, правильная расстановка ударения в двусложных и многосложных словах, умение ориентироваться в структуре англоязычной специальной лексики, формирование основ коммуникативного умения читать специальные тексты. Предлагаемый курс по «специализированному» чтению состоит из теоретической и практической части. Теоретическая часть предполагает изучение звукового ряда английского языка, знакомит со знаками международной транскрипции, характеризует и сопоставляет английские и русские звуки, выделяет особенности произношения гласных и согласных звуков в различных комбинациях, поясняет особенности постановки ударения в двусложных и

многосложных словах. Практическая часть курса состоит из серий упражнений для отработки чтения различных звуков и звукосочетаний на материале аутентичной специальной лексики.

Остановимся подробнее на пяти видах упражнений, используемых в практической части курса по обучению технике чтения на английском языке. Первые два упражнения на чтение вслух предполагают отработку и автоматизацию чтения звуков по определенным правилам, рекомендуются для аудиторной работы. Первое упражнение основано на аналогии, когда слова с одинаковым чтением одного и того же звука даются рядом. Например, для отработки чтения суффиксов *-tion* и *-sion* в многосложных существительных приводятся следующие группы слов:

a) *alteration, calculation, definition, substitution, isolation, observation, perturbation;*

b) *allusion, conclusion, revision, decision, exclusion, occasion, intrusion, precision;*

c) *dimension, conversion, expansion, permission, recession, recursion, transmission.*

В строке (a) даются слова, где суффикс *-tion* произносится [ʃn], в строке (b) приводятся слова, где суффикс *-sion* читается звонко [zn], т.к. стоит после гласной, а в строке (c) этот же суффикс имеет глухое чтение [ʃn] (стоит после согласной). Для каждого звука подобрано оптимальное количество лексических единиц, необходимое для запоминания фонетических особенностей.

В основе второго задания на чтение вслух – контраст, когда противопоставляются слова, в которых одна и та же буква или одно и то же буквосочетание имеет разные варианты чтения (в зависимости от окружения). Обычно такие слова даются в парах, например: *commission – abrasion, concession – conclusion, depression – decision, expansion – division, progression – precision, repression – provision, transmission – revision.* Многократное повторение

специальных терминов способствует их корректному автоматическому узнаванию и воспроизведению на английском языке.

Следующие три задания предполагают более глубокое осмысление теоретического материала и аналитическое мышление. Для выполнения данных заданий требуется больше времени, поэтому их можно использовать в качестве домашнего задания. Так, студентам можно предложить найти в ряду слов с похожими сочетаниями букв два слова, которые содержат тот или иной звук, например:

a) [fn] allusion, classification, exclusion, abrasion, precision, provision, progression;

b) [zn] decision, remission, transmission, conversion, dimension, abrasion, observation.

Для того чтобы правильно выполнить такое задание, необходимо вспомнить, какие сочетания и в каком положении могут давать искомый звук, а затем выбрать слова, содержащие этот звук.

Далее можно предложить студентам найти столбец, в котором все слова содержат один и тот же звук, например:

allusion	alteration
corrosion	progression
incision	illustration
intrusion	intention
invasion	expansion
lesion	revision
vision	unification

Количество столбцов может варьироваться от двух до четырех, в зависимости от наличия возможных комбинаций букв и желаемой трудности задания. На трудность выполнения задания может влиять наличие исключений из используемых в задании правил, а также разнообразие используемых правил. В данном случае нужно учесть всего два возможных варианта чтения суффиктов многосложных существительных *-tion* и *-sion*.

Наконец, студентам можно предложить выбрать из нескольких слов только одно слово, которое соответствует транскрипции, например:

- [,psɪ'leɪʃn]
- a) oscillasion
  - b) occillation
  - c) oscillation
  - d) occillasion

В данном задании из ряда комбинаций букв нужно выделить единственно правильную, при этом приходится учитывать правила чтения всех букв в слове. Так, в слове *oscillation* [,psɪ'leɪʃn] нужно обратить внимание на два момента: различие в произношении суффиксов *-tion* и *-sion*, а также различие в произношении сочетаний согласных букв *sc* и *cc* перед гласной буквой *i*. Для будущего специалиста в технической области, как и в любой другой области знаний и сфере профессиональной деятельности, необходимо знать и уметь читать знаки транскрипции, что в дальнейшем поможет самостоятельно пользоваться словарями специальной лексики, когда нужно перепроверить чтение того или иного термина.

Предлагаемый курс «специализированного» чтения может использоваться в техническом вузе в качестве вводно-фонетического курса на начальном этапе обучения (1 курс бакалавриата или специалитета) или для коррекции произносительных навыков на более продвинутом уровне (1 курс магистратуры или аспирантуры). Данный курс необходим не только для расширения словарного запаса и формирования терминологического аппарата на английском языке в пределах профессиональной сферы, но и для развития у студентов умения самостоятельно приобретать знания для осуществления профессиональной коммуникации на английском языке, повышения уровня учебной автономии, способности к самообразованию, к самостоятельной работе с различными англоязычными бумажными и электронными ресурсами. Уверенное владение

механизмом техники чтения создает предпосылки для правильного понимания прочитанного или услышанного, правильного использования (произношения) специальных терминов в коммуникативном процессе, формирует важную и необходимую основу для овладения различными видами чтения специальной литературы, способствует эффективной коммуникации в профессиональной и научной среде, где английский язык выступает в качестве международного языка.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бабкина Е.В. Обучение технике чтения на английском языке студентов неязыкового вуза на начальном этапе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 44. – С. 228-231.

2. Васильева Е.А. Правила чтения английских слов для ленивых: учебное пособие. – М.: Проспект, 2010. – 40 с.

3. Конышева А.В. Формирование иноязычной компетенции как компонент инженерного образования в вузе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 87-92.

4. Мкртчян И.Г. Learn to Read English Words (Пособие по технике чтения на английском языке). – М.: «Международные отношения», 1977. – 192 с.

5. Раздобарова М.Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях модернизации профессионального образования // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Т. 8. – № 2. – С. 121-123.

6. Склярченко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

**БРИТАНСКИЕ ТЕРМИНЫ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**Ю. Б. Цверкун**

Московский государственный институт международных отношений  
(университет)  
Москва, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена изучению в лингвокультурологическом аспекте терминологических единиц, входящих в британские терминосистемы высшего образования. Автор развивает теорию культурного компонента значения, выявляемого при лексико-семантическом анализе терминов. В работе предлагается экстраполировать данную теорию на терминологию британского высшего образования. Представлен анализ терминов с культурным компонентом значения, маркированных как *англ.*, *шотл.*, либо имеющих в словарных толкованиях отсылки к терминосистемам британского высшего образования. Приводится классификация терминологических единиц с культурным компонентом значения, входящих в британские терминосистемы высшего образования, по лексико-семантическому критерию. Автор анализирует примеры территориальной вариантности (синонимии и полисемии) и уникальности терминов с культурным компонентом значения, входящих в терминосистемы высшего образования Великобритании. Возникновение и развитие культурного компонента в семантике исследуемых терминов иллюстрируется на материале единиц, использующихся для номинации семестров (*'terms'*) в британских университетах. Исследование данных терминов в лингвокультурологическом аспекте позволяет сделать вывод о сохранении и использовании целого пласта лексики,

отражающей культурное, историческое и территориальное своеобразие соответствующих терминосистем. Показано, что британские терминосистемы высшего образования характеризуются большим количеством терминологических единиц с культурным компонентом значения (25 %) по сравнению с терминосистемами британского школьного образования (20 %). Выявлено, что сохранение и использование терминов с культурным компонентом значения в большей степени характерно для старейших британских университетов. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что часть терминов с культурным компонентом значения, входящих в британские терминосистемы высшего образования, стали результатом взаимодействия лексики образования, права и религии. Изучение терминологических единиц, входящих в терминосистемы высшего образования Великобритании, в лингвокультурологическом аспекте позволяет расширить представление о соответствующих системах образования. Обращение к данной проблеме представляется важным для формирования коммуникативной компетенции в межкультурном общении на английском языке.

**Ключевые слова:** терминологические единицы с культурным компонентом значения; терминосистемы высшего образования Великобритании; лингвокультурологический аспект

## **THE BRITISH HIGHER EDUCATION TERMS (CULTURAL-LINGUISTIC ASPECT)**

**Yu. Tsverkun**

Moscow State Institute of International Relations (university)  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article reports on a study of the British higher education terminological units in the cultural-linguistic

aspect. The author develops the theory of the cultural component of meaning detected in the course of the lexical-semantic analysis of the humanities terminological units. In the paper the author extrapolates this theory to the British higher education terminology. The given article contains the analysis of the terminological units with the cultural component of meaning identified by means of territorial markers in terminography or containing the references to the British higher education systems in their definitions. In the paper a classification of the British higher education terminological units with the cultural component of meaning is given according to the lexical-semantic criterion. The author analyzes the examples of territorial variation (synonymy and polysemy) and uniqueness of the British higher education terminological units with the cultural component of meaning. The analyzed terms cultural component development is illustrated on the basis of units used for '*terms*' denomination in the British universities. The study of these terminological units in the cultural-linguistic aspect gives grounds to speak about the use of the lexical layer reflecting cultural, historical and territorial peculiarities of the British higher education terminological systems. It is demonstrated that these terminological systems contain more terms with the cultural component of meaning (25 %) than the British school education terminological systems do (20 %). The use of terms with the cultural component of meaning is more typical of the British ancient universities. The author concludes that a number of the British higher education terms with the cultural component of meaning appeared as the result of interaction of religion, law and education lexical units. The study of the British higher education terminological units in the cultural-linguistic aspect contributes to a fuller understanding of the corresponding education systems. The observations made in the article may be useful to develop cross-cultural communication competence.



**Key words:** terminological units with the cultural component of meaning; British higher education terminological systems; cultural-linguistic aspect

В условиях глобализации сфера образования, в частности высшего образования, являясь одной из важнейших областей, как межкультурного взаимодействия, так и сохранения национального своеобразия, представляет большой интерес для лингвокультурологического анализа.

Изменения, происходящие в сфере высшего образования, находят непосредственное отражение в соответствующей терминологии. Результатом стремления англоязычных государств к унификации высшего образования (Болонский процесс) является работа по стандартизации соответствующей терминологии. Несмотря на очевидные преимущества данных процессов, наблюдается сохранение локального своеобразия культуры и системы образования в соответствующих терминосистемах. Актуальность данного исследования определяется необходимостью исследования лингвокультурологических особенностей терминов сферы образования в условиях процессов глобализации и унификации систем образования.

Термины сферы высшего образования уже становились объектом исследования в работах Б. Дресслер [1], М. Е. Куприяновой [5] и др. Исследование Б. Дресслер посвящено изучению вопросов формирования и эволюции современной терминологии высшей школы на материале русского и немецкого языков [1]. В работе М. Е. Куприяновой проводится исследование сущностных и функциональных характеристик терминологических систем в отрасли высшего образования на материале русского и английского языков [5, с. 4].

Целью проводимого исследования является изучение в лингвокультурологическом аспекте терминов, входящих в терминосистемы высшего образования Великобритании. По аналогии с исследованием англоязычной юридической

терминологии под *терминологическими единицами с культурным компонентом значения* понимаются «единицы, в значение языкового субстрата которых входит информация об историко-территориальных ценностях, представлениях, особенностях и реалиях культуры определенного историко-территориального сообщества» [2, с. 11]. В данной работе предлагается проанализировать терминологические единицы, маркированные как *англ.*, *шотл.*, либо имеющие в дефинициях отсылки к терминосистемам британского высшего образования.

Современная система высшего образования в Великобритании представлена тремя видами образовательных учреждений: университеты, высшие школы и колледжи, предлагающие получение ученой степени [10]. На территории Соединенного Королевства действуют более 160 высших учебных заведений [6]. На данном этапе исследования из лексикографических источников, представленных общеанглийскими [7; 8] и специальными словарями [9; 13], а также глоссариями, опубликованными на официальных сайтах британских высших учебных заведений [14-41], было отобрано около 1500 терминологических единиц, из которых 350 – термины с культурным компонентом значения (25 % от общего числа исследуемых терминов). Для изучения британских терминов сферы высшего образования в лингвокультурологическом аспекте, необходимо учитывать, что британская терминология высшего образования представлена единицами, входящими в четыре отдельных локальных терминосистемы: 1) Англии; 2) Уэльса; 3) Шотландии; 4) Северной Ирландии.

Представляется целесообразным привести классификацию терминов с культурным компонентом значения, входящих в терминосистемы высшего образования Британии, по лексико-семантическому критерию (по аналогии с международной англоязычной терминологией юриспруденции [2, с. 151-152]):

А) явление *вариантности* проявляется в двух аспектах:

1. *Синонимия*. Явление синонимии в британских терминосистемах высшего образования предлагается рассмотреть на примере номинации *семестров* в высших учебных заведениях Соединенного Королевства.

Таблица 1. Термины, использующиеся для номинации семестров в британских терминосистемах высшего образования

Part of the UK	University, year of foundation	Autumn term	Spring term	Summer term
England	University of Cambridge (1209)	<i>Michaelmas</i>	<i>Lent</i>	<i>Easter</i>
	University of Oxford (1096)	<i>Michaelmas</i>	<i>Hilary</i>	<i>Trinity</i>
	King's College London (1829), London School of Economics (1895), Heythrop College (1614)	<i>Michaelmas</i>	<i>Lent</i>	<i>Summer</i>
	University of Durham (1832)	<i>Michaelmas</i>	<i>Epiphany</i>	<i>Easter</i>
	Canterbury Christ Church University (1962), University of Exeter (1955)	<i>Michaelmas</i>	<i>Lent</i>	<i>Trinity</i>
	University of Bath (1966), University of Leeds (1904)	<i>Semester 1</i>	<i>Semester 2</i>	-
	University of Birmingham (1825), University of Nottingham (1881)	<i>Autumn</i>	<i>Spring</i>	<i>Summer</i>
	University of East Anglia (1963)	<i>Autumn</i>	<i>Spring</i>	-

	University of Hertfordshire (1952)	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
	Queen Mary University of London (1887)	<i>Term 1</i>	<i>Term 2</i>	<i>Exam term</i>
	University College London (1826), University of Warwick (1965)	<i>First</i>	<i>Second</i>	<i>Third</i>
<b>Wales</b>	University of Wales (1893), Aberystwyth University (1872), University of Wales, Lampeter (1822)	<i>Michaelmas</i>	<i>Lent</i>	<i>Easter</i>
	Swansea University (1920)	<i>Michaelmas</i>	<i>Lent</i>	<i>Summer</i>
	Cardiff University (1883)	<i>Fall/Autumn</i>	<i>Spring</i>	-
<b>Scotland</b>	University of Glasgow (1451)	<i>Martinmas</i>	<i>Candlemas</i>	<i>Whitsun</i>
	University of St Andrews (1410)	<i>Martinmas</i>	<i>Candlemas</i>	-
	University of Aberdeen (1495)	<i>Winter</i>	<i>Spring</i>	<i>Summer</i>
	University of Edinburgh (1583), University of Strathclyde (1796)	<i>Semester 1</i>	<i>Semester 2</i>	-
<b>Northern Ireland</b>	Queen's University Belfast (1810)	<i>Semester 1</i>	<i>Semester 2</i>	-
	University of Ulster (1865)	<i>Autumn</i>	<i>Spring</i>	<i>Summer</i>

Данная таблица иллюстрирует территориальную лексическую вариантность терминов, использующихся для номинации семестров в британских высших учебных заведениях. Исходя из вышепредставленных данных, можно сделать вывод, что феномен терминологической синонимии реализуется не только на уровне локальных терминосистем (Англии, Уэльса, Шотландии, Северной Ирландии), но также

в рамках функционирования каждой терминосистемы в отдельности (на уровне высших учебных заведений).

2. *Полисемия*. Рассмотрим феномен полисемии в рамках функционирования британских терминосистем высшего образования на примере словарного толкования следующей терминологической единицы:

*bursar* a) *the person in a college or university (in the UK also a school), who deals with its financial affairs* [7]; b) *mainly Scottish a student holding a bursar* [8]; c) *Oxford chief financial officer of a college. The majority of colleges have two bursars: an estates bursar or finance bursar, who has overall responsibility for the college's assets, income and expenditure; and a domestic bursar, who is responsible for domestic aspects of college life, including accommodation, security, catering and housekeeping and external lettings, and for managing non-academic staff* [30].

В рамках общеанглийской терминологии высшего образования данный термин используется в трех значениях. Первые два значения приведены из общеанглийских словарей [7; 8]. Несмотря на то что первое значение является общеанглийским, в нем содержится отсылка к британской терминосистеме высшего образования, уточняющая вид образовательного учреждения *in the UK also a school*. Второе значение содержит территориальную помету *mainly Scottish*, что ограничивает использование данной единицы – шотландская терминосистема высшего образования. Третье значение приведено из специального словаря [30], следовательно, феномен полисемии реализуется на четырех уровнях функционирования термина *bursar*: общеанглийская, британская, шотландская, оксфордская терминосистемы высшего образования.

Б) *уникальные* (безэквивалентные) терминологические единицы представлены следующими примерами:

*battel* charges made to a member of a college (student or fellow) for accommodation, meals etc. [30];

*tripos* the formal university examinations in which undergraduates are required to obtain honours in order to qualify for the degree of Bachelor of Arts [18];

*Whitsun* the spring term at Glasgow University [24].

Для изучения британских терминов сферы высшего образования в лингвокультурологическом аспекте обратимся к таблице 1. Особого внимания заслуживают термины, обозначающие названия семестров в ряде британских университетов и имеющие непосредственное отношение к религиозной тематике: *Michaelmas*, *Lent*, *Easter*, *Hilary*, *Trinity*, *Epiphany*. Терминологические единицы *Michaelmas*, *Easter*, *Trinity* и *Hilary* сферы высшего образования Великобритании произошли от терминов английского права, использующихся с конца XVI века для обозначения кварталов года, когда проходили сессии Британского Верховного Суда: *Hilary* (January 12 – April 12), *Easter* (April 21 – May 29), *Trinity* (June 9 – July 31), *Michaelmas* (October 12 – December 21). Процесс перехода юридической лексики в лексику сферы образования начался также в конце XVI века. В это время данные термины стали использоваться для деления учебного года с целью оптимизации учебного процесса, когда будущим адвокатам средневековой Англии необходимо было проходить стажировку в Судебных иннах (*Inns of Court*) в Лондоне [12]. В свою очередь, данные единицы терминосистемы английского права произошли от названий религиозных праздников: *Michaelmas – the Feast of St Michael*, *Hilary – the Feast of St Hilary*, *Easter – Easter Sunday*, *Trinity – Trinity Sunday* [30]. В старейших британских университетах некоторые из названных терминов были заменены: *Hilary Term – Lent Term* [18], *Easter Term – Trinity Term* [30], *Hilary Term – Epiphany Term* [21].

В шотландской терминосистеме высшего образования используются следующие единицы: *Martinmas*, *Candlemas*, *Whitsun* [24; 34]. Данные единицы произошли от терминов шотландской правовой системы, в рамках которой они

использовались для номинации «квартальных дней» (“*Quarter Days*”), когда в средневековой Шотландии заключали договоры об аренде, выплачивали жалованья и т.д.: *Candlemas* (February 2), *Whitsunday* (May 15), *Lammas* (August 1), *Martinmas* (November 11). Перечисленные единицы шотландской правовой терминосистемы XVI в. соотносятся с религиозными праздниками языческого кельтского календаря [12]. Данные термины не используются в современной терминосистеме шотландского права тем не менее в некоторых старейших университетах Шотландии сохраняется их употребление (см. Таблица 1).

Таким образом, некоторые термины, в частности единицы, используемые для номинации семестров в британских университетах, входящие в современные терминосистемы высшего образования Великобритании, произошли от юридических терминов, употреблявшихся в средневековой Англии и Шотландии, которые, в свою очередь, были заимствованы из лексики сферы религии.

Исследование развития культурного компонента в терминах британской системы высшего образования позволяет сделать вывод о сохранении и использовании целого пласта лексики, отражающей культурное, историческое и территориальное своеобразие соответствующих терминосистем. В результате изучения терминов, входящих в терминосистемы британского школьного образования, были сделаны выводы о содержании в данной терминосистеме **20 %** терминологических единиц с культурным компонентом значения [3, с. 30]. Следовательно, британские терминосистемы высшего образования характеризуются большим количеством терминов с культурным компонентом значения – **25 %**. В британских терминосистемах высшего образования лексико-семантическая вариантность и уникальность терминологических единиц проявляется особенно ярко в силу специфики развития системы образования в Англии и

Шотландии. В Уэльсе и Северной Ирландии терминосистемы образования соответствуют терминосистеме Англии.

Итак, становление и развитие британских терминосистем высшего образования являются сложными и постоянными процессами, обусловленными культурными, правовыми, лингвистическими, а также мировоззренческими факторами, определяющими познание, аксиологическое осмысление и сохранение историко-территориальной информации в содержании терминологических единиц с культурным компонентом значения. Сохранение лингвокультурного разнообразия в специальных областях деятельности, таких как сфера образования, на фоне общемировых процессов глобализации и унификации приобретает в начале XXI века не только собственно лингвистическое, но и мировоззренческое значение [4, с. 148].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дресслер Б. Формирование и эволюция терминологии предметной области «Высшее и послевузовское профессиональное образование»: когнитивно-деривационный и социокультурный аспекты (на материале русского и немецкого языков): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2011. – 299 с.
2. Иконникова В. А. Возникновение и развитие культурного компонента в англоязычной юридической терминологии (на материале терминосистем Англии, Шотландии и США): дис. ... докт. филол. наук. – М., 2014. – 495 с.
3. Иконникова В. А., Цверкун Ю. Б. Взаимодействие центробежной и центростремительной тенденций развития терминосистемы школьного образования Англии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2017. – № 2. – С. 23–33.



4. Иконникова В. А., Цверкун Ю. Б. Особенности терминологических единиц с культурным компонентом значения (на материале лексики сферы образования) // Терминология и знание. Материалы V Международного симпозиума (Москва, 3 – 5 июня 2016 г.) / Отв. ред. докт. филол. наук С. Д. Шелов. – М., 2017. – С. 132-149.
5. Куприянова М. Е. Становление и функционирование терминосистемы высшего образования в условиях глобализации: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2014. – 259 с.
6. 2016/2017 Students by HE provider, level, mode and domicile. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hesa.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. [Электронный ресурс]. URL: [dictionary.cambridge.org/](http://dictionary.cambridge.org/) (дата обращения: 12.11.2017)
8. Collins English Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: [collinsdictionary.com](http://collinsdictionary.com) (дата обращения: 12.11.2017)
9. Hickman R. Cambridge Handbook of Educational Abbreviations & Terms. 6th edition. – University of Cambridge Faculty of Education, 2013. – 126 p.
10. Introduction to the UK higher education system. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. - URL: [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher\\_education\\_system\\_of\\_uk.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher_education_system_of_uk.pdf) (дата обращения: 12.11.2017)
11. Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.etymonline.com/> (дата обращения: 12.11.2017)
12. Quarter Days and Cross Quarter Days. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thoughtco.com/quarter-days-and-cross-quarter-days-2562061> (дата обращения: 12.11.2017)
13. Wallace S. A Dictionary of Education. 2nd Edition. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 368 p.

14. <https://www.abdn.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
15. <http://www.aber.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
16. <http://www.bath.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
17. <https://www.birmingham.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
18. <https://www.cam.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
19. <http://www.canterbury.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
20. <http://www.cardiff.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
21. <https://www.dur.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
22. <http://www.ed.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
23. <http://www.exeter.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
24. <https://www.gla.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
25. <https://www.herts.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
26. <http://www.heythrop.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
27. <https://www.kcl.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
28. <https://www.leeds.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
29. <https://www.lse.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
30. <https://www.ox.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
31. <https://www.nottingham.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
32. <https://www.qmul.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)

33. <http://www.qub.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
34. <https://www.st-andrews.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
35. <https://www.strath.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
36. <http://www.swansea.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
37. <https://www.ucl.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
38. <https://www.uea.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
39. <https://www.ulster.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
40. <http://www.wales.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)
41. <https://www2.warwick.ac.uk/> (дата обращения: 12.11.2017)

**METADISCURSIVE STRATEGIES OF EFFECTIVE  
MULTICULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION**

**A.A. Baibatyrova**

L.N. Gumilyov Eurasian National University  
Astana, Kazakhstan

**Abstract.** The paper highlights the strategies used by the expert writers to create effective communication between different cultures through English when presenting their research. The study draws on the analytical framework by Hyland and presents the quantitative and qualitative approaches to hedges, boosters and attitude markers used in the Introduction section of the empirical research articles taken from peer-reviewed journals. The results of the study attest to the uneven distribution of the mentioned metadiscourse across the three moves, which suggest dependence of the linguistic features on the rhetorical strategies intended by the authors. The findings show that Move 1 illustrates the most frequent occurrences of attitude markers and larger number of hedges while Move 2 illustrates notably low-level instances of the metadiscourse investigated. Overall, the boosters demonstrate the lowest instances. These data indicate a close relation between the communicative purposes of the moves and the metadiscourse manipulations significant for the authors to make their discourse persuasive. Moreover, the analysis proves that the Anglo-American academic style tends to look other-oriented welcoming alternative views and opening engagement and discussion, and avoiding any imposition of the claims on readers. The findings can have some pedagogical implications for novice writers, especially those with non-English backgrounds.

**Key words:** research article, academic communication, move, metadiscourse

Nowadays promoting the results of the research to a wide public is mainly probable by having them published in peer-reviewed journals. Besides the experimental procedures that present the core of the whole research, their presentation on the discursive level proves to be significant for the research to be published and accepted by the peers. To this end, researchers have to present a persuasive discourse understandable for readers of different background knowledge and cultures.

This paper focuses on the metadiscursive strategies employed by the authors of the articles taken from the high impact factor journals which present the conventional organizational structure Introduction-Methods-Results-Discussion (IMRD). Although this rhetorical structure reflects the Anglo-American style of writing, it has considerably become a quite international model for presenting an experimental article to a multi-cultural audience. This has forced non-Anglophone academics to reconsider their own writing styles and to meet the current expectations to produce an effective discourse in order to publish abroad. The article is the main form to demonstrate the research and as a functional genre based on the argumentation patterns that seem to be part of culture. Notably, the genre-specific studies have expanded as a response to the needs of researchers who are nonnative speakers of English [6; 7]. The studies have been concerned with socio-cultural processes in cross-cultural academic and professional writing in English as a second or foreign language for publication [3; 4; 12], which have formed the contrastive rhetoric accounted for analysis of writing as a cultural and educational activity [1].

Despite the fact that the problematic issues of cross-cultural academic communication in English were initially addressed more than 20 years ago by Kaplan [18], they still appear crucial nowadays. There have been proposed various studies on the pertinent matters of academic communication related to genre specifics [25; 9] and linguistic tools to realize the rhetorical strategies [16; 24].

In the Slavic linguistics the researchers delineated divergences in writing between English academics and those from Slavic cultural backgrounds [10; 8; 30; 27]. For instance, T. Yakhontova underlines that the Slavic abstracts tend to exhibit “incorporating the theoretical background, and a detailed description of the paper” while English texts “show the importance and novelty of the research, intriguing concluding parts, ‘eye-catching’ titles, and appealing language” [30, p. 156-157]. The comparison of two styles shows remarkable differences in the rhetorical structure of the abstracts which can be justified not only by culture-specific reasons, including cognitive models of knowledge but also the socio-pragmatic motivations of authors.

The other investigations revealed cultural differences between Finish and English-speaking researchers which have covered the linguistic and communicative features as less thematic progression [28] and less metatextual markers in Finnish writings [20], which are to promote the flow of the text.

The recent empirical studies of Arabic-English, e.g., [13] and [11], Asian-English [14; 19] and Turkish [17] contrasts have also enriched the knowledge on the rhetorical authorial strategies.

As known, each rhetorical strategy fulfils a communicative function that is explicitly expressed at the linguistic level or implicitly woven in the texture of an academic discourse. The discrepancies in academic communication related to culture are of paramount interest for exchanges between peers of various cultures but they may also present some obstacles to overcome when advancing the research on the international scale. The overall purpose of the research is not only to present the research but also having feedbacks from the discursive community which is possible due to the dialogic space of communication [2; 29]. Consequently, the writing strategies are interpreted as socially-based and contextually-oriented pragmatic acts [21] within which authors build their argumentation accounting for the findings of the research. The previous

investigations of the Anglophone academic writing have had remarkable impact on the research on the whole. The main positive feature of the English academic texts is their reader-friendliness [16] resulted from a sufficient number of discourse markers allowing appropriate understanding of the text and authorial stance. The markers assist in supporting readers through the whole text and function as signposts enabling the audience to more easily comprehend the details.

With extensive globalization of academic and professional communication interpersonal understanding has become crucial for the dissemination of the relevant knowledge and cooperation between academics of different culture backgrounds. Moreover, this has essential meaning for an individual endeavoring to advance the research on the multi-cultural scene. Adherence to the Anglophone style of writing has become a need as the most produced publications in the world are in English.

This article aims to present the provisional results of the study concerned with the metadiscursive strategies used to realize the moves in the research article introductions.

**Present research.** This study draws on the analysis of the interpersonal metadiscursive markers in the articles from English for Academic Purposes (EAP), English for Specific Purposes (ESP), Journal of Pragmatics (JP), Discourse Studies (DS), and Written Communication (WC). The methodological approach relies on Hyland's framework who claims that academic discourse is not a faceless and impersonal writing [16]. Moreover, the study draws on the move-step model set forward by Swales [25] to emphasize the rhetorical structure of the introductions and prove that the metadiscourse used in the moves has a strategic meaning for the authors.

Table 1 illustrates the findings of the quantitative analysis of the metadiscursive markers with the frequency distribution in 50 introductions. The introduction texts contain 76780 words in total. The results show a higher number of hedges as expressions of non-categorical evaluation of the authors to the propositional

content and addressees, which conforms to the findings of K. Hyland based on 240 articles from 8 domains of knowledge [15]. The less frequent occurrence of boosters compared to hedges leads to the conclusion that the authors tend to advance their claims employing cautious expressions to observe the politeness principle avoiding any possible imposition on readers [22; 5].

Table 1. **The frequency occurrence of interpersonal metadiscursive markers in 3 moves**

	Move 1	Move 2	Move 3	Total
Hedges	358	130	194	682
Boosters	354	92	104	550
Attitude markers	589	100	110	799

The metadiscursive means of authorial evaluation allow construing the system of concepts that draw on the cognitive categorization of knowledge and pragmatic purposes of communication. The qualitative approach demonstrated that metadiscursive items are distributed across the main concepts of evidentiality, certainty and interpersonal relationships, which witness the significance of certain sectors of the text where the authorial stance is largely salient. In the Anglo-American academic culture metadiscourse is purposefully employed to gain acceptability from peers. Moreover, the contextual analysis suggests that all the metadiscourse markers are utilized in combinations with each other, some dominating in number across one or another move.

**Move 1 - Establishing the territory.** The corpus analyzed illustrates the prevailing use of attitude markers in Move 1, which seems quite explicable in the sense that the pragmatic function of Move 1 is supposed to be presenting the centrality claim accounted for the analysis of the previous studies. The authorial evaluation tends to be rather intellectual based on the importance of the topic for undertaking the research. The corpus presented various attitude markers which function in



combination with hedges and/or boosters, as in the following excerpt:

*(1) One of the demands of reporting research results that challenges (attitude marker) second language (L2) writers is representing their perspectives on a topic while engaging in assessment of the research that has already been reported in that area. This task confronts (attitude marker) researchers as they introduce their studies and situate them in relation to other work in their fields. ESL pedagogy often offers only superficial or abstract (hedge & attitude marker) guidelines or formulas, scattered (attitude marker) sentence examples, or a focus on vocabulary out (attitude marker) of its discursive context to writers who want to learn more about how to achieve an effective stance in presenting their research. Such approaches are inadequate (attitude marker) in preparing writers to achieve the nuanced presentation of their views in relation to others that is needed (attitude marker) to establish a research space and situate oneself within the space. (Chang & Schleppegrell, EAP, 2011).*

The attitude markers are mostly expressed by adjectives and adverbs, however, the other classes like auxiliary words can occur in the contextual use. The above give example presents the OUT which here is a contextual evaluative marker. Evaluation is a part of the values system shared by the community members and impacts the audience provided they comply with the generic and specific background knowledge needed for comprehension.

**Move 2 – Establishing a niche.** This move is used by the authors to show a problematic issue to address and mainly emphasizes a gap in the studies on the matter concerning the insufficiency or absence of investigations of the issue. Therefore, it sets the motivation for the resent research [26, p. 185]. To persuade the audience of this necessity, the authors seem to argue balancing between booting and hedging to allow the dialogic space. Although the hedges take the prominent role in this move, boosters are also significantly important in indicating a gap. The

most regular strong boosters identified in the articles appear to be *no investigation has been conducted; yet, there is no overall typology; not systematically studied; the study... has been largely neglected; (very) little is known; fewer studies have looked into; the study...is needed.*

(2) *This raises the question of whether there is variation even between the subdisciplines of a particular field. To my knowledge, no study has specifically addressed this question. Hence the present study aims to investigate whether there are differences ... (Ozturk, ESP, 2007).*

The hedging *to my knowledge* mitigates the boosted claim of the absence of investigations on the topic mentioned by limiting it in the space of the authorial background. This balance between strong claim and its softening permits the author to create more solidarity with readers. On the other hand, the corpus offers more “respectful” authorial stance by *relatively overlooked; ... should be given more attention; ... deserves more attention; seldom addressed; without a detailed analysis.*

**Move 3 - Occupying the niche.** The communicative function of this move is to highlight the purpose(s) and methodology of the research, and often the findings of the study. On the whole, these aspects are objectively presented in the indicative mood as facts. However, while presenting the results the authors tend to manipulate the linguistic resources to look persuasive and open to any debates. K. Peacock claims that in the humanities and social sciences writers utilize more boosters because they “rely more on personal presentation and personal persuasion than on presenting hard facts and hard data and then letting those facts and data speak for themselves” [23, p. 75]. Similarly, in [25, p. 151] the boosters are found as “powerful rhetorical tools” to express the authorial commitment to the claim proposed. They demonstrate the authorial certainty of the claim whereas hedges indicate a subjective “plausible reasoning rather than certain knowledge and allow readers the freedom to dispute it” [15, p. 4]. In this study there have been identified slightly

more hedges than boosters in Move 3, which witnesses that the authors tend to be more promotional and show uncertainty only in cases of considerable doubt in their commentaries on the findings. The clustered employment of reinforcing and mitigating tools of claiming enables the authors to preserve the indispensable balance of persuasiveness and solidarity. They engage with readers and promote their positions due to hedges and boosters.

(3) *The findings here are potentially (hedge) of value to Iraqi scholars and especially (booster) doctoral students who may (hedge) benefit from being familiar with genre similarities and differences in academic writing and in the production of RAs abstracts. (Friginal & Mustafa, EAP, 2017).*

In the above -given example the authors use the booster to reinforce the claim and display the commitment to their statement, while the hedges propose how the findings can be beneficial for readers, which does not mean that it is certain. The authors do not impose their viewpoints but suggest, thus, build a dialogic climate in the research space.

In sum, the metadiscursive strategies identified in the moves indicate that such an institutionalized academic communication cannot be viewed as a strict and plain discourse anymore but a rather personalized positioning of the research. Despite the genre conventions to observe, the writers presented the samples of discursive creativity to achieve the communicative purposes.

**Conclusion.** The preliminary results suggest that Anglo-American style of academic communication is other-oriented engaging readers in dialogue and welcoming alternative positions, which has been revealed in the larger use of hedges and attitude markers overall. The employment of hedges is not always related to the authorial endeavor to show uncertainty but often to avoid imposing the claim on readers. The analysis suggest that in the Anglo-American style of academic communication positioning the research cannot be possible without an adequate discourse built and well-structured. The authors of the articles

published in the peer-reviewed journals have obtained this right due to not only in-depth research conducted but also to the presentation of the results in the effective discursive form. This is possible through the rhetorical strategies the authors make use of.

### REFERENCES

1. Atkinson D. On Robert B. Kaplan's response to Terry Santos et al.'s "On the future of second language writing" // *Journal of second language writing*, 2000. - V. 9(3). – P. 317-320.
2. Bakhtin M. *The Dialogic Imagination: Four Essays* / ed. M. Holquist, trans. C. Emerson and M. Holquist. - Austin: University of Texas Press, 1981.
3. Belcher D.D. & Connor U. *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001.
4. Braine G. *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.
5. Brown P. & Levinson S. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
6. Clyne M.G. Cultural differences in the organization of academic texts: English and German // *Journal of Pragmatics*, 1987. – V. 11. – P. 211-247.
7. Connor U. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. New York: Cambridge University Press, 1996.
8. Čmejrková, S. Intercultural dialogue and academic discourse // *Dialogue and Culture* / ed. M. Grein and E. Weigard. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. – P. 73-94.
9. Dudley-Evans T. Genre models for the teaching of academic writing to second language speakers: Advantages and disadvantages // *Functional approaches to written text: Classroom applications* / ed. T. Miller. - Washington, DC: USIA, 1997. - P. 150-159.
10. Duszak A. Cross-cultural academic Communication: A discourse-community view // *Culture and styles of academic*

discourse / ed. A. Duzsak. - Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997. – P. 11-39.

11. Fazilatfar A.M. & Naseri Z.S. Rhetorical moves in Applied Linguistics articles and their corresponding Iranian writer identity // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2014. – V. 98. – P. 489-498.

12. Flowerdew J. Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong // *Journal of Second Language writing*, 1999. – V. 8(3). – P. 243-264.

13. Friginal E. & Mustafa S.S. A comparison of U.S.-based and Iraqi English research article abstracts using corpora // *English for Academic Purposes*, 2017. V. 25. – P. 45-57.

14. Hu, G., & Cao, F. Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English- and Chinese-medium journals // *Journal of Pragmatics*, 2011. V. 43. - 2795 - 2809.

15. Hyland, K. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge // *Text*, 1998. – V. 18 (3). - P. 349-382.

16. Hyland K. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum, 2005.

17. Kafes H. Cultural traces on the rhetorical organization of research article abstracts // *International Journal on New Trends in Education and their Implications*, 2012. V. 3(2). P. 207 - 220.

18. Kaplan R. Cultural thought patterns in intercultural education // *Language Learning*, 1966. – V. 16 (1). P. 1-20.

19. Kim C.L. & Lim M.H. Metadiscourse in English and Chinese research article introductions // *Discourse Studies*, 2013. – V. 15 (2). – P. 129-146.

20. Mauranen A. *Cultural difference in academic rhetoric*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993.

21. Mey J. M. *Pragmatics: An Introduction*. Boston & Oxford: Blackwell. (2nd ed.), 2001.

22. Myers G. The pragmatics of politeness in scientific articles // *Applied Linguistics*, 1989. – V. 10 (1). – Pp. 1-35.

23. Peacock, M. A cross-disciplinary comparison of boosting in research articles // *Corpora*, 2006. – V. 1(1). P. 61-84.
24. Salager-Meyer F. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse // *English for Specific Purposes*, 1994. – V. 13 (2). – P. 149-170.
25. Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
26. Swales J. M. & Feak C. B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.
27. Vassileva I. Who is the author? A contrastive analysis of authorial presence in English, German, French, Russian and Bulgarian academic discourse. Sankt Augustin: Asgard Verlag, 2000.
28. Ventola E. & Mauranen A. Non-native writing and native revising of scientific articles // *Functional and Systematic linguistics* / ed. E. Ventola. Berlin. Germany: Mouton de Gruyter, 1991. - P. 457-492.
29. White P.R.R. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance // *Text*, 2003. V. 23(2). - P. 259-284.
30. Yakhontova T. Selling or telling? The issue of cultural variation in research genres // *Academic discourse* /ed. John Flowerdew. London: Longman, 2002. P. 216-232.

**О КУЛЬТУРНЫХ ЛАКУНАХ В РУССКОМ И  
КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ И СПОСОБАХ ИХ ПЕРЕВОДА**  
**Чан Сянюй**

Институт русистики и евразийских исследований  
Шанхайский университет иностранных языков  
Шанхай, Китай

**Аннотация.** В данной статье мы рассматриваем перевод как один из видов межкультурной коммуникации,

анализируем происхождение культурных лакун между русским и китайским языками с точки зрения геополитики, уклада жизни, истории, религии и литературы. С помощью диахронического анализа выявлены особенности национального сознания России и Китая. Кроме того, рассмотрены способы элиминирования культурных лакун в русском и китайском языках, чтобы предложить новые способы для преодоления трудностей, возникающих в межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** культурная лакуна; межкультурная коммуникация; перевод

**ABOUT CULTURAL GAPS IN RUSSIAN AND CHINESE  
LANGUAGES AND THE WAYS OF THEIR  
TRANSLATION  
Chang Xiangyu**

School of Russian and Eurasian Studies SISU  
Shanghai, China

**Abstract.** In this article, we consider translation as a kind of intercultural communication, analyze the origin of cultural gaps between Russian and Chinese languages from the point of geopolitics, lifestyle, history, religion and literature. In addition, in this paper the methods of the elimination of cultural gaps in Russian and Chinese languages are discussed in order to offer new ways to overcome challenges in intercultural communication.

**Key words:** cultural gap; intercultural communication; translation

С развитием Интернета и других информационных технологий мир становится всё более взаимосвязанным и культурная коммуникация становится всё более тесной. На фоне сложной глобализации проблема межкультурной

коммуникации при переводе имеет особое значение в общении людей разных стран и разных культур. Язык создал свою специфическую и уникальную картину мира для каждого языка и соответственного народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения. Перевод поставит своей целью не только трансформу языковых знаков, но и соединение разных культур мира. Лакуна является важным феноменом межкультурной коммуникации при переводе. Лакуна в межкультурной коммуникации обуславливается несовпадением национальных картин мира, различием их концептуального содержания и знаковой формой репрезентации.

Лакуна, которая является транспозицией французского “*lacune*”, означает «пропуск, пробел; разрыв». Первым обратил внимание на феномен лакун американский лингвист С.Ф. Hockett в 1950 году. Он называл их «случайными дырами в шаблонах» [7, с. 106-123]. Русский академик Ю.С. Степанов назвал лакуны «пробелами», «белыми пятнами на семантической карте языка» [5, с. 120]. В конце 80-х годов XX века Ю.А. Сорокин и И.Ю. Марковина рассматривали проблему особенностей национальной лакуны и предложили психолингвистический метод в отношении понимания инокультурного текста [4, с. 168]. Психолингвистическое понимание лакунарности предполагает их рассмотрение как причину «разрыва в коммуникации», «языкового конфликта», «культурного шока» [1, с. 478]. В настоящее время существуют различные классификации лакун. Лакуны могут быть различными: и абсолютными, и относительными; и полными, и частичными. Несмотря на многочисленные разновидности лакун, И.Ю. Марковина и Ю.А. Сорокин разделили лакуны на два больших типа: лингвистические и культурологические. Лингвистические лакуны включают в себя лексические, грамматические и стилистические лакуны. Культурная лакуна,



по определению Ю.А. Сорокина, является явлением, существующем в одной культуре, а отсутствующем в другой [3, с. 22-30]. В этой работе мы уделяем внимание культурологическим лакунам. Причина формирования культурной лакуны в том, что в процессе глобализации современного мира между странами существуют различия в геополитике, укладе жизни, религиях, истории и литературе народов.

1. Происхождение культурных лакун между русским и китайским языками

1.1 Геополитические факторы. Географический фактор оказывает громадное воздействие на культуру народов и стран. Россия сильно отличается от Китая географическими факторами, т.е. природой, окружающей средой, экологией, географической средой. Китай – крупнейшее по численности населения государство мира. На востоке омывается водами Желтого, Восточно-Китайского и Южно-Китайского морей Тихого океана. Климат Китая - от субтропического на юге до умеренного на севере. А русские территории традиционно не были защищены естественными преградами: их не ограждали ни моря, ни горные цепи. Россия является страной по преимуществу северной, основной массив её территории предствалает собой зону рискованного земледелия, тундровые и таежные пространства. Например, климат Китая отличается от российского большей мягкостью, и благоприятен для роста бамбука. Отсюда высказывание «расти как весенние побеги бамбука после дождя», символизирующее личностный подъем и высокое духовное начало человека. Однако из-за холодного климата в России не растет бамбук, так сложилась культурная лакуна. В лесах России есть другое растение, которое быстро растет: грибы. Подобное выражение: «расти как грибы после дождя». На севере России существует такое животное - морж, обитатель сурового климата Арктики. В России люди, которые увлекаются экстремальным купанием,

зываются моржами. А китайский народ не знает, что такое морж. Поэтому геополитические факторы сильно влияют на формирование культурных лакун.

1.2 Факторы уклада жизни. У русского и китайского народов есть свой уклад жизни, так и образовалась культурная лакуна. Например, русский народ любит молоко, сыр и подобные молочные продукты, и это повсюду выражается в языке. Скажем, в русском языке выражение *кровь с молоком* употребляют для описания румяного лица человека. Ещё выражение *как сыр в масле кататься*, что означает богатство и блаженство. А молочные продукты не играют важную роль в жизни китайцев, поэтому сложилась культурная лакуна в этих выражениях. В русском языке существует много устойчивых выражений и фразеологизмов, содержащих *хлеб*. Самое радушное, гостеприимное приветствие *хлеб-соль* (*хлеб да соль*). *Хлеб всему голова* - гласит народная мудрость. Еще примеры на пословицы: *Хлебушка калачу дедушка; Калач приестся, а хлеб никогда!* Такие выражения отсутствуют в китайском языке, в китайском питании самое главное - рис. В китайском языке есть много фразеологизмов, связанных с рисом. Например, *shu* (считать) *mi* (рис) *liang* (померить) *chai* (дрова); *shengmi* (рис) *zhucheng* (варить) *shufan* (вареный рис) означает, что дело уже сделано. Из сказанного следует, что между русскими и китайцами имеется много различий в укладе жизни. Поэтому переводчику следует выбрать самый правильный выбор при переводе таких культурных лакун, чтобы передать языковое значение и познакомить читателей с другой культурой.

1.3 Исторические и религиозные факторы. Религиозная и историческая культура является формой культуры, которая всегда играет огромную роль в жизни человечества и копится в глубокой культурной и психологической структуре людей. Китай имеет давнюю историю, частые смены династий, большинство людей

исповедует конфуцианство, буддизм и дассизм. А русская история, как богатырский эпос, заслуживает восхваления. Главной религией в России является православие. В китайском языке сложилось много словосочетаний о религиозной культуре, например: *jiehua xianfo* (т.е. подносить Будде чужие цветы), *huitou shi an* (букв. Обернись - позади тебя есть берег). Семь – одно из самых часто встречающихся чисел в русской культуре, символ удачи, потому что в православии число семь символизирует полноту страданий, которые Богоматерь претерпела в земной жизни. А в Китае восемь считается счастливым числом и имеет связь с богатством. Исторические факторы тоже отнесаются к культурной лакуне. Например, выражение *на Шипке все спокойно* иронически говорит о тех, кто пытается скрыть плачевное состояние дел, опасное положение. Эта фраза исходит из исторического события, что в донесениях генерала Ф.Ф. Радецкого скрывалось противоборство русских солдат с грозным противником.

1.4 Факторы литературного фона. Значительную часть лакуны культурного фона составляют литературные образы, которые вызывают у читателей определенную эмоциональную ассоциацию. Русская и китайская литература занимает важное место в мировой литературе. Например, выражение *львиная доля* означает большую и лучшую часть чего-либо. Эта фраза восходит к басне древнегреческого баснописца Эзопа «Лев, Лисица и Осел». Еще пример: в России есть *обломовщина*, по имени героя романа Ивана Гончарова «Обломов», - нарицательное слово для обозначения личностного застоя, рутины, апатии. Для китайского читателя типичен образ А-кью из повести Лу Синя «Подлинная история А-кью». С данным литературным образом всегда ассоциируется утешение моральными победами, сковывающими волю к борьбе за освобождение. Вследствие отсутствия запаса знаний китайской литературы

в культурном фоне русский народ вряд ли знает, что такое «дух А-кью».

## 2. Способы перевода культурных лакун в русском и китайском языках

Перевод является средством, обеспечивающим возможность коммуникации между людьми, говорящими на разных языках. Перевести значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка [6, с. 15]. Однако при наличии вышесказанных культурных лакун часто воздвигают барьеры, без преодоления которых перевод не может осуществлен. Чтобы преодолеть барьеры, возникающие в межкультурной коммуникации, на основе исследований русских и китайских ученых более практических способов перевода в аспекте культурных лакун в двух языках.

2.1 Буквальный перевод. Буквальный перевод использует способ прямого пересаживания, проводит их в чужую культурную атмосферу. Для элиминирования культурных лакун, связанных со словами-реалиями, можно и принять данный способ. Например, когда хотят о человеке сказать, что он не совсем умен, не понимает многого, что у него пустая голова, нужно *слегка постучать указательным пальцем по виску*. Этот жест характерен для русских народов и означает, что тот человек сделал безумную глупость или ведет себя неадекватно. Хотя этот жест в русской культуре сильно отличается от того же в китайской, но можно применять буквальный перевод для распространения русской культуры и расширения горизонты читателей.

2.2 Замена образа. Стандартное и традиционное в оригинале должно быть передано стандартным и традиционным в переводе [2, с. 151]. Для образа характерна яркая национальная окраска, поэтому при переводе выражений культурных лакун, переводчику приходится заменить образ оригинала другим образом. Например, в русском языке есть выражение *трусливый как зайц*, но в

китайской культуре крыса является символом труса, и поэтому перевод этого выражения на китайский язык использует замену образа, то есть *danxiao rushu* (букв. *трусливый как крыса*). Еще пример, *одним ударом убить двух зайцев* означает, что одним действием добиться двойной выгоды, а в китайском языке употребляют другой образ для выражения этого смысла, то есть *yujian shuangdiao* (букв. *одной стрелой уложить двух ястребов*). В этих случаях переводчику следует делать эквивалентные замены при переводе, стараясь передать значение оригинала.

2.3 Прибавление комментария. Иногда необходимо комментировать культурные лакуны, возникающие из-за расхождения культурного фона. Например, в 20-е годы, сразу после установления советской власти, появились коммунальные квартиры, или «коммуналки». Здесь *коммуналка* является культурной лакуной, когда переводить это слово, надо прибавить комментарий. *Коммуналка*, имеется в виду квартира, находящаяся в государственной собственности, заселяемая государственными органами в соответствии с нормативами жилой площади, положенной на одного человека, независимо от семейного статуса жильцов и конфигурации квартиры.

2.4 Вольный перевод. Вольный перевод представляет собой один из основных способов перевода и может применяться при элиминировании многих культурных лакун. Преимуществом вольного перевода является практически полное раскрытие сути описываемого явления, что исключает недопонимание. Например, у её матери *семь пятниц на неделе*: сегодня пожалеет, приласкает, а завтра булавки втыкать начнёт (А. Караваева, Огни). Выражение *семь пятниц на неделе* определяется историческими причинами, условиями старого русского быта. Это выражение обозначает человеческое непостоянство. Так много культурного знания, просто при буквальном переводе, читатель не может понять, а при применении комментариев

может возникнуть проблема избыточности, поэтому переводчик перевёл его значение вольным переводом, т.е. *fanfuwuchang* (букв. непостоянство), смысл ясен и понятен читателю.

Таким образом, культурная лакуна рассматривает как феномен культуры в виде лингвокультуры, интегрированной единицы межкультурного общения, в связи с разнообразием и уникальностью геополитики, уклада жизни, истории, религии и культурного фона разных народов разных стран. Межкультурная коммуникация, в сущности, является диалогом культур, а в этом процессе переводчик выступает в качестве моста и посредника. Это требует от переводчика, который должен в совершенстве знать не только язык, но и культуру двух стран, и так можно выбрать правильный способ перевода культурных лакун. С точки зрения межкультурной коммуникации наблюдения перевода будут открывать более широкий простор для развития теории перевода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Папикян А.В. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков // Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена, 2008. № 80. - С. 478.
2. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. - Изд-во: Р. Валент, 1997. - С. 151.
3. Сорокин Ю.А. Лакуны как сигналы специфики лингвокультурной общности // Национально-культурная специфика речевого поведения народов. - М., 1982. - С. 22-30.
4. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. - М.: Наука, 1995. - С. 168.
5. Степанов Ю.С. Французская стилистика. - М.: Высшая школа, 1965. - С. 120.

6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. - 4-е изд. - М.: Высшая школа, 1983. - С. 15.

7. Hockett C.F., Chinese versus English: an exploration of the Whorfian thesis // Н. Hoijer. Language in culture Chicago: University of Chicago Press, 1954. - С. 106-123.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОЙНА»  
В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ  
ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА КАК ФРАГМЕНТ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

**Е.А. Голубенко**

Федеральное государственное бюджетное учреждение  
«3 Центральный научно-исследовательский институт» Министерства  
обороны Российской Федерации  
Москва, Россия

**Аннотация.** Концепт «война» является неотъемлемой частью любой лингвокультуры и широко используется в различных языках на протяжении сотен лет. Всё больше и больше военных терминов (осада, борьба, победа, нападение, битва и т.д.) встречаются в повседневной жизни. В настоящее время сотни военных терминов применяются к «невоенным» ситуациям, как в устной, так и в письменной речи, что является нормальным явлением.

Потому как военные термины так широко употребляются в повседневной жизни, стоит изучить причину, почему концепт «война» столь востребован, в каких сферах к нему чаще обращаются, а также как он помогает воспринимать другие абстрактные понятия. Поэтому в данной статье будет проанализировано использование лингвокультурного концепта «война» в пяти сферах повседневного японского языка, а именно: политика, бизнес, спорт, болезнь и любовь.

**Ключевые слова:** лингвокультурный концепт «война», лингвокультурология, языковая картина мира, японский язык, концептуализация, мировоззрение, концептосфера

**THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT “WAR”  
IN THE LEXICO-SEMANTIC SYSTEM  
OF THE JAPANESE LANGUAGE AS A FRAGMENT  
OF SOCIO-CULTURAL REALITY  
E.A. Golubenko**

Federal State-Owned Budgetary Establishment  
«The 3<sup>rd</sup> Central Research Institute of the Ministry of Defense  
of the Russian Federation»  
Moscow, Russia

**Abstract.** The concept “war” is an integral part of any linguoculture and has been widely used in various languages for hundreds of years. More and more military terms (siege, struggle, victory, attack, battle, etc.) are found in everyday life. Currently hundreds of military terms apply to “non-military” situations, both in verbal and written speech, which is a normal phenomenon.

Therefore military terms are so widely used in everyday life, it is necessary to study the reason why the concept of “war” is in demand, in which areas it is often referred to, as well as how it helps to perceive other abstract concepts. So this article will analyze the use of the linguocultural concept “war” in five areas of everyday Japanese language, namely politics, business, sports, disease and love.

**Key words:** linguocultural concept “war”, linguoculturology, linguistic world view, the Japanese language, conceptualization, worldview, conceptual sphere



В настоящей статье представлено понимание концепта «война» в рамках основных пяти тематических групп (политика, бизнес, спорт, болезнь, любовь), позволяющих понять причины частого использования данного концепта носителями японского языка.

Существуют две причины выбора этих групп. Во-первых, они тесно связаны с повседневной жизнью людей. Во-вторых, данные группы довольно часто сравнивают с войной.

**Политика – это война.** Политика связана с властью и относится к регулированию государственных дел в рамках политической единицы. В целом политика представляет собой общественные отношения с участием должностных лиц и органов власти. Концепт «война» нередко сопоставляется с концептом «политика», поскольку оба концепта обладают некоторым тождеством. Например:

*でイラクをに戦ったのことを言葉である。*

*«Коалиция желающих» - это фраза, относящаяся к странам, которые вместе воевали против Ирака.*

*なぜなら、がこのを引き起こし、を私たちの日々のにのだから。*

*Именно политика послужила причиной этой войны, сделав её нашей повседневной реальностью.*

*戦争が宗教色を失い、どんどん世俗的になるにつれ、政治がますます前面に掲げられるようになりました。*

*По мере того как война утратила религиозные мотивы, главную роль в ней стала все чаще играть политика [1].*

Лингвокультурный концепт «война» содержит ряд таких лексем, как *сражение, поле боя, армия, солдаты, выиграть битву, проиграть сражение* и т.д. Когда речь заходит о войне, как правило, не возникает трудностей дать в общих чертах определение данному социальному явлению – организованная вооруженная борьба между государствами,

нациями (народами), социальными группами. В войне используются вооруженные силы как главное и решающее средство, а также экономические, политические, идеологические и другие средства борьбы. [3, с. 87]

Роль участников в вооруженном конфликте зависит от цели войны. Например, цель наступательной войны, как правило, атака и нанесение удара по уязвимым точкам [2, с. 55], в то время как цель оборонительной войны – участие только в самых необходимых сражениях [2, с. 36]. Если одна сторона начинает атаку, другая вынуждена защищаться. После окончания войны одна сторона побеждает, а другая терпит поражение.

Такая же ситуация может возникнуть и в политике. В целом политика часто концептуализируется как война, суть которой заключается в участии в насильственной конкуренции. На политических выборах две или более партий проводят ожесточенную борьбу с целью победы. Различные партии занимают разные идеологические позиции и высказывают различные политические идеи. Когда одна партия в ходе политических дебатов атакует, другая партия незамедлительно старается ответить, т.е. дает отпор. Чтобы привлечь к себе интерес потенциального электората, стороны ведут ожесточенную борьбу. Для победы в выборах каждый политик и каждая партия используют все имеющиеся у них в распоряжении эффективные стратегии и тактики. В этом смысле процесс политических выборов с участием двух или более партий напоминает войну.

В японском языке лингвокультурный концепт «война» можно раскрыть через тематическую группу «Политика – это война», где источником исследования будет война, а политика – целью:

- армия – партии;
- солдаты – политики;
- боевые операции – выборы;
- победа – успех политической кампании;

поражение – провал в ходе политической кампании;  
военные стратегии – политическая тактика.

По существу, вышеуказанные соответствия указывают на взаимосвязь двух концептов – «война» и «политика», а именно как один абстрактный концепт, в данном случае «война», отражается на другом абстрактном концепте, в частности на концепте «политика». Такие «военные» термины, как *стратегия, победа, сражение, поле битвы* и т.п., как нельзя формируют способ объективизации всех аспектов политики. Победа на политических выборах может быть интерпретирована с помощью компонента «победа на войне». Борьба за голоса электората можно истолковать посредством компонентов «борьба за территорию» и «материальные средства».

**Бизнес – это война.** Бизнес часто ассоциируется с военным делом и вооруженными конфликтами. К основным элементам бизнеса относятся компании, рынки, деловая политика и коммерческая деятельность, в то время как элементами войны выступают армия, битвы, стратегии, результаты сражений и т. д.

Бизнес можно описать с помощью ряда выражений, связанных с войной, поскольку эти военные термины наглядно отражают интенсивность коммерческой конкуренции – нередко в бизнес-ситуациях речь идет, словно о военных операциях.

*政府 お金 戦争 登場人物は変わりません。*

*Государство, деньги, война — ничего не меняется.*

*戦争中は 壮大な技術革新が進められます。*

*Во время войны происходят великие открытия [1].*

Конкуренция, существующая между двумя компаниями или организациями на рынке, подобна вооруженной борьбе между вооруженными формированиями. Суть тематической группы «Бизнес – это война» заключается в том, что бизнес, как и политика, похож

на войну. Также как и с концептом «политика», при сравнении концептов «бизнес» и «война» можно найти много общего. Цель войны – победить противника, цель деловой конкуренции между двумя или более соперниками – стремление получить преимущество или одержать победу в захвате определенного сектора или доли рынка. Стратегии, к которым прибегают в ходе военных действий, соответствуют бизнес стратегиям. Бизнесмены используют всевозможные стратегии, которые они могут придумать, чтобы только реализовать свои бизнес-задачи. В бизнесе, как на войне, если рынок занят другой компанией, это означает, что рынок уже захвачен другой компанией-захватчиком. Для того чтобы защитить свою собственную территорию, компания должна занять оборонительные позиции. Таким образом, бизнес, как и политика, может быть концептуализирован:

армия – компании;  
солдаты – бизнесмены;  
бои – ценовая конкуренция;  
поле боя – рынок;  
победа – захват рынка;  
поражение – потеря рынка;  
военные стратегии – маркетинговые стратегии.

Из этих сопоставлений следует, что использование военных терминов в речи о бизнесе – не случайность: концепт «война» отчасти пересекается с концептом «бизнес», тем самым характеризуя последний такими лексемами, как *нападение, отступление, вторжение* и т.п.

**Спорт – это война.** Спорт и война имеют давнюю историю, и иногда грань между ними становится нечеткой, поскольку оба явления (чаще всего) связаны с применением физической силы. В этом и заключается основная причина концептуализации спорта в качестве войны – участники вооруженных конфликтов и спортивных мероприятий должны быть в физической форме и отличаться мужеством.

Именно поэтому люди нередко ссылаются на важные спортивные события, сравнивая их с битвами.

彼の言葉は私のスポーツ戦争心をあおった。

*Его слова вызвали во мне чувство спортивного азарта.*

そのオーストラリアのラグビーチームの戦争心はずばらしかった。

*Соревнование по регби подняло боевой дух австралийской команды [1].*

Война жестока и опасна, в ходе которой люди нередко получают ранения. Спорт похож на войну. В нем, как и на войне, существуют стратегии, а игроки не застрахованы от травм и ранений. Единственная цель игроков, занимающихся спортивной деятельностью, – выиграть матч или соревнование. Цель получить золотую медаль в спортивном матче аналогична цели победы в войне. Для достижения первого места, получения золотой медали или золотого кубка команды не жалеют сил, конкурируя друг с другом. Процесс спортивного состязания с точки зрения концепта «война» можно описать такими военными терминами, как *нападение* и *оборона*. Если одна команда желает достичь цели, то она будет постоянно атаковать; в то время как другая команда должна защищаться, если не хочет потерять свои позиции. Поэтому достижение цели в спорте довольно непросто, поскольку команды будут постоянно находиться в состоянии атаки. Спортсмены рассматриваются защитниками, стремящимися защитить свою территорию. Иными словами, как солдат, защищающий свою страну. Итоги спортивного матча можно расценивать как победу или поражение в войне:

войска – команды;

солдаты – игроки;

бои – матчи между командами;

командующий войсками – тренер команды;

победа – успех в спортивном состязании;

поражение – провал в спортивном соревновании;  
военные стратегии – стратегии в спортивной игре.

Сравнение концептов «спорт» и «война» возникло не случайно. Напротив, оно основывается на систематической корреляции опыта и знаний народа о войне. Как солдат сражается за интересы своей страны, так и игроки, участвующие в спортивном соревновании с целью получения золотой медали, завоевывают славу для своей страны.

**Болезнь – это война.** В виду того, что заболевание подразумевает бесчисленные химические процессы внутри человеческого организма, которые невозможно сразу распознать, концепт «война» часто используется для структуризации тематической группы «Болезнь – это война».

*薬物との戦争で世界はどうなったでしょう?*

*Что сделала с миром война против наркотиков?*

*核戦争に対する医療対策や適切な備えは何もありません。*

*Уже не было никаких шансов оказать медицинскую помощь [1].*

Такие типичные действия на войне, как атака и защита, могут использоваться для иллюстрации заболевания. В болезнь вовлечены два основных оппонента – пациент и вирус. Пациент похож на народ, на чьи земли вторглись враги, и его главная цель – защитить себя от нападения противника, в данном случае от болезни. С врагом, т.е. с болезнью, необходимо бороться, вооружившись оружием – медициной. Процесс лечения заболевания часто концептуализируется как битва (*сражение* и *атака*), т.к. связь между болезнью и здоровьем аналогична связи между врагом и оккупируемой территорией. Солдаты должны победить врага, чтобы обезопасить земли от повторного нападения. Болезнь должна быть вылечена, чтобы гарантировать полное выздоровление. Врачи и медсестры – это военнослужащие, принимающие участие в борьбе с

врагом – болезнью. Лекарственные средства – это тип вооружения, используемый для победы над болезнью. Способы лечения нередко схожи со стратегиями, применяемыми в ходе войны:

враг – болезнь;  
солдаты – медицинский персонал;  
оружие – медицина;  
организм человека – поле боя;  
победа – выздоровление, излечение от болезни;  
поражение – невозможность победить болезнь;  
стратегии – стратегии лечения заболевания.

**Любовь – это война.** Любовь часто концептуализируется как война. Как ни странно, война и любовь имеют много общего. Люди воюют за территории и господство в мире, но люди также борются за любовь и привязанность.

恋愛と戦争では手段を選ばない。

*Всё справедливо в любви и на войне [1].*

Человека, «преследующего» своего возлюбленного, можно сравнить с нападающей стороной на войне. Если на пути появляется соперник, то он будет рассматриваться как противник или враг, которого следует уничтожить. В итоге один из них побеждает, а другой терпит поражение. Люди используют различные стратегии при выстраивании отношений. Подобную ситуацию можно выразить такими военными терминами, как *нападение*, *вторжение* и *оборона*:

нападающая сторона – возлюбленный;  
бои – конкуренция между соперниками, ссоры между возлюбленными;  
победа – обретение любви;  
поражение – потеря любви;  
стратегии в области военной науки, принятые в любви.

Таким образом, говоря о культуре в контексте ее проявления в японском языке, мы исследовали ядро культурных ценностей, поскольку любой язык остается основным средством передачи культуры. Японский язык, являясь сложной системой получения и передачи информации, отражает опыт носителей и их восприятие окружающего мира. Современная реальность, полная вооруженных конфликтов, влияет и изменяет восприятие мира.

Исследование и описание японского языка и японской культуры, их взаимодействие и взаимосвязь представляют собой сложную задачу, наиболее эффективным решением которой может быть анализ лингвокультурных концептов в узком смысле национальной идентичности и всего культурного сознания – в более широком смысле.

Концепты аккумулируют всю информацию, полученную народом в целом и индивидуумом в частности, и проявляются в значениях лексико-семантических единиц. Следовательно, языковые средства служат отражением мысли, познания и, что важно, культуры и культурных ценностей. Тогда каждый лингвокультурный концепт понимается как определенный тип информации, получаемый и обрабатываемый посредством языка.

Можно сделать вывод, что лингвокультурный концепт «война» широко используется в японском языке и способен применяться ко многим аспектам жизни японского народа. Все примеры использования концепта «война» и лексем, входящих в него, можно классифицировать по пяти основным тематическим группам: политика, бизнес, спорт, болезнь и любовь.

Определение всех пяти тематических групп лингвокультурного концепта «война» основано на знаниях и жизненном опыте носителей японского языка, поскольку данный концепт может служить источником для концептуализации других понятий.



### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Англо-японский словарь. – Режим доступа: <http://www.romajidesu.com>. (Дата обращения: 29.10.2017).
2. Грин Р. 33 стратегии войны / пер. с англ. Е. Я. Мигуновой. — М.: РИПОЛ классик, 2007. - 672 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1978. – 848 с.

### К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПСЕВДОАНГЛИЦИЗМАХ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

**В.С. Коваленко**

Саратовский государственный медицинский  
университет имени В.И. Разумовского  
Саратов, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы интеграции английских заимствований и формирования ложных англицизмов (псевдоанглицизмов) на примере лексических корпусов русского и французского языков. Заимствования появляются при интеграции новых инокультурных концептов, названия которых не существуют в родном языке, или в ходе развития науки и техники. Псевдозаимствованиями называют такие единицы языка, которые отвечают критериям заимствованного слова, но не являются заимствованиями. Следует отметить, что псевдоанглицизмы в современном русском и французском языках образованы из словообразовательных элементов английского языка, но не являются частью его корпуса. В статье анализируется тенденция к употреблению конкретных английских морфем во французском языке, что приводит к появлению в языке слов со схожей с английской орфографией. Также в статье описаны пути интеграции английских заимствованных слов, принципы образования

псевдоанглицизмов и их классификации в соответствии с основными словообразовательными процессами в языке.

**Ключевые слова:** псевдоанглицизмы, ложные англицизмы, заимствования, ресемантизация, эллипсис

## **PROBLEMS OF MODERN PSEUDO-ANGLICISMS IN RUSSIAN AND FRENCH**

**V.S. Kovalenko**

Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky  
Saratov, Russia

**Abstract.** This article is concerned with the problems of integration of English borrowings and building of false anglicisms, or pseudo-anglicisms, on the example of lexical frames of Russian and French. Borrowings appear as the result of integration of new cultural concepts, the names of which people do not have in their native languages, or during the science and technique development. Pseudo-anglicisms are called such units of the language that meet standards of the borrowings, being actually not borrowings themselves. It has to be mentioned that pseudo-anglicisms in modern Russian and French are formed from English word building elements, but they do not belong to the English lexical frame. It is analyzed in this article that the tendency to the usage of certain English morphemes in French leads to the appearance of words with similar to English orthography. In addition, the article lights upon the ways of integration of English borrowings, formation principles of pseudo-anglicisms and their classification according to main word building processes in the language.

**Keywords:** pseudo-anglicisms, faux amis, borrowings, resemanticization, ellipsis

Заимствования – это универсальный лингвистический феномен, наблюдаемый во всех мировых языках, и его

социологическая значимость является актуальной для многих современных исследований, тем более, что изучение лексических заимствований, возникающих при языковых контактах, открывает новые горизонты лингвистическим явлениям и изменениям. Англицизмы – это заимствования из английского языка в виде слов или словосочетаний, отражающих особенности морфологического, синтаксического и семантического строя английского языка. Доминирование английского в современной науке и технологиях, умноженное на дальнейшее совершенствование различных технологий, объясняет дисбаланс популяризации мировых языков в пользу английского.

Во многих языках мира существуют слова, которые, как можно предположить, были заимствованы из английского, но на самом деле отсутствуют в нем или не были использованы при заимствовании. Такие английские слова принято называть псевдоанглицизмами, или ложными англицизмами, т.е. словами, заимствованными из корпуса английского языка, или языка-донора, но имеющими отличное значение и использующимися в другом контексте в языке-получателе, например, в русском языке, смокинг (smoking: курение > тип пиджака), фейсконтроль (face control: проверка лица > ограничение входа, выборочный отказ в обслуживании посетителей), байкер (biker: велосипедист > любитель и поклонник мотоциклов), кемпинг (camping: оборудованный летний лагерь для автотуристов > отдых на природе), курс (course: курс, направление > курс университета), пирсинг (piercing: пронзительный > прокол).

Также в русском языке под псевдоанглицизмами могут пониматься словообразования, созданные путем комбинирования английских морфем, некоторого подражания английской форме слова или его фонетическому облику, например, названия товарных знаков или фирменные наименования, частично состоящие из английских слов и образованные на модели, свойственной английскому языку:

«Скай Экспресс» (российская авиакомпания), «Сити FM» (московская радиостанция), «Интертэйментлимитид» (российская кинокомпания), ЛУКОЙЛ (первые буквы от Луганск, Уренгой, Кагалым+ойл – нефть), «Телебанк-онлайн» (российская платежная система) [1, с. 116].

В рамках изучения подобного рода словообразований в романских языках широко распространено понятие «псевдоанглицизм». Процесс образования этих лексических единиц происходит либо посредством единиц, схожих с теми, что уже есть в английском языке, либо путем формирования новых комбинаций с помощью морфем английского языка. Псевдоанглицизмы являются распространенным явлением во французском языке. Они имеют орфографию, схожую с английской, но отличаются совершенно иным семантическим наполнением, например, заимствованное слово *baskets* (корзина) во французском означает *trainers* (кроссовки), французское *catch* (поимка) в английском употребляется в значении *wrestling* (борьба), *slip* (нижняя юбка) – *underpants/briefs* (нижнее белье), *stop* (остановка) – *hitchhiking* (поездка на попутной машине), *snob* (сноб) – *follower of fashion* (модник). Некоторые псевдоанглицизмы являются сокращенным вариантом исконного английского слова, например, французское *foot* считается сокращением от английского *football* (футбол), французское *golf* – от английского *golf course* (игра в гольф), *spot* – от *spotlight; advertisement* (оповещение), *snack* – от *snack bar* (закусочная), *goal* – от *goalkeeper* (вратарь), *pull* – от *pullover, sweater* (свитер) [3].

Некоторые псевдоанглицизмы образованы интуитивно по аналогии с английскими словами. Например, суффикс *-man* (человек, принадлежащий какой-либо профессии), встречающийся в словах типа *sportsman* (спортсмен) или *cameraman* (оператор) добавляется французами к названиям таких видов спорта, как теннис и регби для обозначения игроков: *tennismen* (теннисист),

rugbyman (регбист), recordman/woman (рекордсмен). В английском языке данные понятия имеют другие обозначения, а именно: tennis player, rugby player, record-holder.

Современные лингвисты часто отмечают, что французы активно используют суффикс –ing для обозначения действительного причастия настоящего времени в английском языке или герундия (неличной формы глагола, выражающей название действия и обладающей как свойствами глагола, так и существительного). Тенденция к употреблению этого суффикса была зафиксирована у французов в начале XX века. Так, во французском языке появились слова, орфографически похожие на английские, но не имеющие в нем точного эквивалента, например, французское le lifting и английское face-lift (процедура по подтяжке кожи лица), французское le zapping и английское channel-hopping (бесцельное переключение телевизионных каналов), или имеющие эквивалент с другим отличным оттенком значения, как, например, французское le shopping (неспешная прогулка по бутикам) и английское shopping (часто быстрый поход в магазин за продуктами) [3].

Интеграция заимствованных слов проходит обычно через графические, фонетические, грамматические или семантические изменения. Реакции носителей языка на проникновение в их язык чужеродных слов зависят от их индивидуальных убеждений лингвистического характера и нередко бывают выражены отрицательно. В языках узкой специализации (компьютерной, медицинской) количественная доля лексических заимствований превосходит долю неологизмов, несмотря на это, оба вида словообразования служат эффективным источником обогащения языка.

Отечественные и зарубежные лингвисты выделяют основные принципы образования псевдоанглицизмов, а именно субтрактивный и аддитивный. Субтрактивный

принцип основан на сокращении в языке-получателе заимствованного слова из языка-донора (английского), а аддитивный принцип заключается в формировании в новом языке нового слова из словообразующих морфем английского языка.

Псевдоанглицизмы можно классифицировать в соответствии с словообразовательными процессами в языке. В соответствии с этим критерием выделяют процессы сокращения (обрезки), эллипсиса, объединения и ресемантизации. При сокращении в языке-получателе происходит обрезка лексемы языка-донора, например, англ. *jeans* > франц. *jean* (джинсы), англ. *scooter* > франц. *scoot* (скутер), англ. *hurdles* > франц. *hurdler* (препятствие). При эллипсисе часть лексемы языка-донора пропускается в языке-получателе: англ. *pressbook* > франц. *book* (альбом с фотографиями и вырезками из прессы), англ. *dreadlock* > франц. *dread* (дреды, прическа, состоящая из многочисленных коротких косичек), англ. *football* > франц. *foot* (футбол), англ. *goalkeeper* > франц. *goal* (вратарь). Объединение соединяет две лексемы в одну: франц. *clapper loader* (клакёр, человек, который занимается созданием искусственного успеха либо провала артиста или целого спектакля), франц. *flash-ball 'rubber ball gun'* (вид травматического оружия французской полиции), франц. *home-trainer 'exercise bicycle'* (велотренажер), франц. *speed-sail 'beach windsurfing'* (вид парусного спорта, виндсерфинг). Процесс ресемантизации наблюдается в том случае, когда слово из языка-донора приобретает новое значение в языке-получателе: франц. *lunch* 'midday meal (обед)' > *light lunch buffet* (легкий перекус между приемами пищи).

Также стоит отметить другие (менее значимые) процессы:

1) добавление к основе аффикса: англ. *rep* > франц. *peps* (бодрость духа), англ. *remaster* > франц. *remastériser* (чинить);

2) смешение двух основ в языке-доноре: англ. *bicycle motocross* > франц. *bicross* (велосипедные гонки), англ. *tandem saddle* > франц. *tansad* (дополнительное заднее седло мотоцикла);

3) инверсивный порядок двух основ в языке-доноре: англ. *trap-ball* > франц. *balltrap* 'skeet shooting' (стендовая стрельба), англ. *walkie-talkie* > франц. *talkie-walkie* (переносная рация);

4) лексикализация и ономотопея в языке-доноре: франц. *scratch* 'Velcro' (застежка липучка).

Существует также понятие «абсолютный псевдоанглицизм», которое невозможно исследовать без контекста. У псевдоанглицизмов нет схожих лексем с языком-донором, например, фран. *rain* и англ. *bread* (хлеб), фран. *flipper* и англ. *pinball machine* (пинбол), фран. *location* и англ. *rental*, *hire* (аренда жилья), фран. *chat* и англ. *cat* (кошка), фран. *chair* и англ. *flesh* (мякоть) [2, с. 83].

В заключение отметим, что псевдоанглицизмы являются важной чертой заимствованной лексики французского языка. Процессы, которые приводят к возникновению псевдоанглицизмов, почти одинаковы в русском и французском языках, основными являются эллипсис и ресемантизация, при этом благодаря этим двум процессам в русском и французском языках появляется около 40 % псевдоанглицизмов. Среди других процессов можно назвать композицию, которая приводит к появлению в языке около 10 % новых псевдоанглицизмов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяков А.И. Уровни заимствования англицизмов в русском языке // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – Ростов-на-Дону, 2012. – № 2. – С. 113-124.

2. Bagasheva A., Renner V. False anglicisms in French and Bulgarian // Contrastive Linguistics. – Sofia, Bulgaria, 2015. – Vol. 40, Issue 3. – P. 77-89.

3. Pocket Oxford-Hachette French Dictionary: French-English (4ed.). – Oxford: Oxford University Press; Hachette-Livre, 2012. URL: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191739545.001.0001/acref-9780191739545> (дата обращения 20.10.2017).

4. The monthly of the Macmillan English Dictionaries. Issue 21. Borrowings and false friends between Russian and English by Diane Nicholls // MED Magazine. – 2004. – July URL: <http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/July2003/09-french-english-false-friends.htm> (дата обращения 21.10.2017).

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ  
НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ  
КАЗАХСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ БЛЮД  
И.К. Ербулатова**

Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого  
КФУ  
Казань, Россия

**Аннотация.** Исследование лексики, обозначающей национально-культурные реалии казахов на примере наименований национальных блюд, представляет особый интерес, так как данный вопрос с точки зрения межкультурной коммуникации до конца еще не изучен. Национальная картина мира складывается из многих факторов, помимо языка, это религия, одежда, пища, обычаи, традиции и многие другие. В нашем исследовании мы выделяем пищу как одну из этноспецифических аспектов культуры любой страны.



В статье представлены и проанализированы наименования национально-культурных реалий казахского языка лексико-семантического поля «ЕДА». Анализ наименований национальных блюд казахской кухни позволил нам разделить лексические единицы по тематическому признаку, а также рассмотреть происхождение наименований и определить их процентное соотношение.

В ходе работы были выявлены три основные тематические группы анализируемого поля (наименования молочной и сырной продукции; наименования мясных и колбасных изделий; наименования мучной продукции). Результаты исследования привели к выводу о том, что экспликация семантики национально-культурных реалий обеспечивает их адекватное восприятие и сохранение роли межкультурного компонента рассматриваемых лексических единиц в процессе взаимодействия языков и культур.

Таким образом, в центре нашего внимания оказалась культурно-маркированная лексика, выраженная национально-культурными реалиями, которая содержит фоновую информацию, тем самым отображая культуру народа и обеспечивая взаимопонимание между носителями различных языков.

**Ключевые слова:** реалия, язык и культура, национально-исторический колорит, межкультурный компонент, межкультурная коммуникация

## **NATIONAL CULTURAL REALITIES ON THE EXAMPLE OF NAMES OF KAZAKH NATIONAL DISHES**

**I.K. Yerbulatova**

Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication KFU  
Kazan, Russia

**Abstract.** The research of the lexic, which denotes the national and cultural realities of Kazakhs on the example of names of national dishes, is of special interest since this issue has not been fully understood from the point of view of intercultural communication. The national picture of the world consists of many factors, besides language, this is religion, clothing, food, customs, traditions and many others. In our research, we single out food as one of the ethnospecific aspects of the culture of any country.

The article presents and analyzes the names of the national and cultural realities of the Kazakh language of the lexical and semantic field "FOOD". Analysis of the names of national dishes of Kazakh cuisine allowed us to divide the lexical units according to the thematic feature and also consider the origin of the names and determine their percentage.

In the course of the work, three main thematic groups of the analyzed field were identified (names of dairy and cheese products, names of meat and sausage products, names of flour products). The results of the research led to the conclusion that the explication of the semantics of national and cultural realities ensures their adequate perception and preservation of the role of the intercultural component of the lexical units under consideration in the process of interaction of languages and cultures. The results of the research led to the conclusion that the explication of the semantics of national and cultural realities ensures their adequate perception and preservation of the role of the intercultural component of the lexical units under consideration in the process of interaction of languages and cultures.

Thus, in the center of our attention was cultural-marked vocabulary, expressed by national and cultural realities, which contains background information, thereby reflecting the culture of the people and providing mutual understanding between speakers of different languages.

**Keywords:** reality, language and culture, national-historical color, intercultural component, intercultural communication

Проблема взаимодействия языка и культуры является одной из актуальных тем современности. Вопросы соотнесения и сопоставления языков и культур интересовали таких лингвистов, как Г.Д. Томахин, В.С. Виноградов, Е.М. Верещагин, С. Влахов и др. Г.Д. Томахин утверждает, что при сопоставлении языков и культур выделяются элементы как совпадающие, так и несовпадающие. Являясь компонентом культуры, язык в целом относится к элементам несовпадающим. Чем самобытнее сравниваемые языки, чем меньше в их истории было культурных контактов, тем меньше у них точек соприкосновения, тем больше они разнятся в целом и поэлементно. К несовпадающим элементам относятся, прежде всего, предметы, обозначаемые безэквивалентной лексикой, и коннотации, присущие словам в одном языке и отсутствующие или отличающиеся в словах другого языка.

Литературоведы и мастера художественного перевода отмечают, что национальная окраска литературного произведения часто выражается через национальные реалии. Чем ближе произведение по своей тематике к народной жизни, а по стилистике – к фольклору, тем ярче проявляется его национальный колорит. В целях сохранения национального колорита произведения реалии, в том числе и ономастические (топонимы и антропонимы), при переводе их на другой язык, как правило, не переводятся, а транслитерируются (джип, драг-стор, джинсы, блейзер, пуловер, уотергейт, Микки-Маус), ибо они принадлежат к категории «непереводимого в переводе» [9]. Именно реалии (наименования национальной одежды, украшений, блюд и др.) помогают не только понять язык, а, следовательно, и

мышление представителей чужой культуры, но и переводить иноязычные тексты.

В нашем исследовании мы рассматриваем национально-культурные реалии лексико-семантического поля «ЕДА» в казахском языке.

Прием пищи показывает не только социальный и культурный статус человека, но и национальный характер того или иного народа. В текстах авторов кулинарных и поваренных книг, философов, культурологов, этнокультурологов, историков, этнографов содержится информация о социокультурных и исторических составляющих, позволяющих выявить не только лингвистические, но и экстралингвистические особенности лексико-семантического поля «ЕДА» [6, с. 86–91].

Казахскую кухню считают молодой среди стран бывшего СССР, поскольку складываться она начала лишь в конце XIX - начале XX вв. и оформилась, когда завершился переход казахов на оседлое положение и коренным образом изменилось хозяйство Казахстана. Казахи на протяжении всей своей истории с момента образования народности в начале XVI в. на базе тюркоязычных племен и вплоть до государственно-территориального оформления Казахстана в 1925 г. были, по существу, кочевым народом. Основным и единственным видом натурального хозяйства было кочевое отгонное скотоводство, в котором преобладало овцеводство и табунное коневодство (а также верблюдоводство), меньшую роль играло разведение крупного рогатого скота, ставшего известным казахам лишь в конце XVII в. [8].

На основании результатов научных исследований хозяйства и образа жизни казахов конца XIX – начала XX веков можно выделить три основных хозяйственно-культурных типа, характерных для территории их расселения: 1) кочевое население степей, занимавшееся подвижным скотоводством; 2) полуоседлое население, сочетавшее скотоводство с земледелием; 3) оседлое

население оазисов, ведущее интенсивное земледельческое хозяйство [1, с. 33].

Наличие в хозяйстве казахов земледелия и скотоводства и преобладание последнего на громадной степной территории в значительной мере определило характер и особенности казахской кухни, которая является наиболее устойчивым элементом национальной культуры народа. Кухня казахского народа отличается особой специфичностью продуктов, и, соответственно, их наименованиями. Наименования данных единиц (в нашем случае – блюд) принадлежат к национальным особенностям казахской культуры и образуют группы реалий, не имеющих соответствий в других культурах и эквивалентов при переводе на иные языки.

Экстенсивный и чрезвычайно однобокий тип хозяйства, с одной стороны, и неразвитость общественных и экономических отношений, усугубляемая изолирующим воздействием огромных степных пространств, на которых был рассеян сравнительно немногочисленный казахский народ, с другой, – обусловили на долгое время односторонность пищевого сырья у казахов [8].

Вся казахская кухня в течение длительного периода строилась на использовании мяса и молока. Конина и баранина, кобылье, овечье, коровье и верблюжье молоко и продукты их переработки (скороспелые творожные сыры, кумыс) – вот тот весьма ограниченный и, главное, однообразный ассортимент продуктов, которыми могли пользоваться казахи. Разумеется, национальная кухня казахов значительно обогатилась в советское время и продолжает развиваться благодаря культурному обмену других народов, широко развитой сети общественного питания, прогрессу в различных отраслях пищевой промышленности [8].

В исследование вошли лишь те наименования блюд, которые можно назвать исконно национальными по

происхождению, длительному использованию и распространенности внутри самого казахского народа.

Нами было выявлены 53 лексические единицы, которые были разделены на три основные тематические группы.

### **1. Наименования мясных изделий**

Данная группа состоит из 12 лексем, что составляет 23 % от общего числа единиц лексико-семантического поля «ЕДА», ср.: *қазы* – колбасный продукт, реберная часть конской туши вместе с брюшным жиром; *қарта* – необезжиренные слоеные из кишок лакомства; *шужық* – колбаса из внутреннего конского жира с крошеным мясом; *жал-жая* – деликатес особого приготовления из отдельных кусков конины; *куырдак* – тушеное жаркое из мелко нарезанных кусочков филе, легких, печени, сердца, почек; *ет* (*ас* – на западе Казахстана), которую принято именовать в европейской среде «мясом по-казахски», сейчас же чаще называют *бесбармақ* – почетная еда казахов из отборных кусков баранины с курдюком, иногда с добавлением *іңкәл* – тонко раскатанное пресное тесто, приготовленные из муки твердой пшеницы с добавлением яйца и нарезанные большими квадратам, сваренное в мясном бульоне.

Названия большинства мясных блюд связаны не с составом сырья или способом приготовления, а с наименованием частей, на которые в соответствии с национальными традициями разделяется обычно конская туша. Таковы, например: *қабырға* – ребро, *тәстік* – грудинка, *бас* – голова барана, предназначаемая самому почетному гостю, *жамбас* – огузок, тазовая кость барана, лошади с прилежащим мясом, преподносимая в вареном виде отдельно почетному гостю, *бельдеме* – филейная часть туши животного и др.

### **2. Наименования молочной и сырной продукции**

Весьма разнообразной была у казахов молочная пища. Из овечьего, козьего и коровьего молока делали *айран*,

*қатық* – разновидности простокваши, *қаймақ*, *балқаймақ*, *іркіт*, *кілегей* – сливки, *сарымай* – масло, *құрт* – сушеный творог в виде шариков и его разновидности *аиқы құрт*, который делали из сгущенной кисломолочной массы, накопленной в мешке за 10-15 дней; *тұщы құрт* – из той же массы, с добавлением небольшого количества муки во время кипячения; *ірімшік* – казахский национальный молочный продукт, бывает в виде сыра или творога; *ежегей* – деликатес, сыр из творога (вид курта, получаемого из кипяченого овечьего или козьего молока).

Для казаха, отличавшегося неприхотливостью, пищей и прохладительными напитками служили *көже* – жидкое кушанье, приготовляемое из пшена, риса, пшеницы или другого дробленого зерна на молоке, на мясном бульоне или на воде и ее разновидности *бидай көже* – коже из пшеницы; *қара көже* – постное коже, или коже, приготовляемое на воде; *тары көже* – коже из пшена; *кеспе көже* – лапша домашняя; *наурыз көже* – коже, специально приготовляемое во время весеннего праздника Наурыз; *ұн шылаған көже* – коже из мучного отвара; *көже қатық* – мясо, молоко, жир, на которых или с использованием которых готовят коже.

С наступлением зимы из *иримшика* (молочный продукт) готовили особую смесь – *қоспа* – путем его размельчения и смешивания с топленным маслом.

Из кобыльего молока готовили вкусный, питательный и целебный напиток – *қымыз* (кумыс), из верблюжьего – другой, подобный кумысу напиток, который на западе Казахстана называли *шұбат* (шубат), на юге – *қымыран* (кымыран), а на востоке – *түйе қымыз* (туйекумыс). В зависимости от выдержки различают несколько видов кумыса и шубата: *саумал* – малосброженный, смягченный добавлением парного кобыльего молока и хорошо перемешанный, который предназначался главным образом для стариков и детей; *түнемел* (*тунемел*) – созревший кумыс,

отстаивавшийся в течение двух суток в *торсыке* – специальной емкости с остатками старого кумыса. Такой кумыс пили с лепешкой, *ирмишиком*, *куртом*; *ұш күндік* (ушкундук) – крепкий кумыс, отстаивавшийся в торсыке в течение трех суток. Такой кумыс давали взрослым людям, не употребляющим *саумал*.

Распространены были и такие напитки, как *шалап* (шалап) – смесь воды с кислым молоком, *акта* (акта), *қойыртпақ* (койыртпак). Акта и койыртпак приготавливали несколько другим способом: выезжая утром вместе со скотом, пастух брал с собой *торсық* (торсык) – кожаную флягу с *айраном*. Добавив туда свежего овечьего молока, он подвешивал его на переднюю луку седла, чтобы содержимое торсыка постоянно перемешивалось в такт движению коня. В течение дня несколько раз вливали в емкость свежее молоко, из которого получался густой вкусный напиток – *акта*. Койыртпак готовился таким же образом, только вливали овечье молоко во флягу с кумысом, постоянно добавляя все новое парное молоко в течение дня.

*Шалап*, *акта*, *койыртпақ* называли в прошлом напитками пастухов. Они также приготавливали для себя вскипяченное на раскаленных на костре камушках овечье молоко – *қорықтық* (корыктык) [5, с. 103-109].

Итак, в группу «Наименования молочной и сырной продукции» вошли 29 лексем, что составляет 54 % от общего количества выявленных слов.

### **3. Наименования мучной продукции**

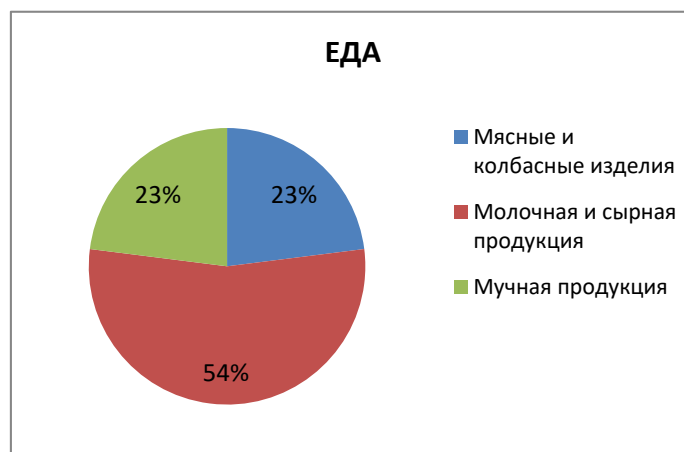
Группа «Наименования мучной продукции» также представлена 12 лексемами (23 %). К мучным изделиям в казахской кухне относились такие, как *қаттама* (каттама) – сдобные слоеные лепешки; *қатырма* (катырма) – тонкие хлебные лепешки, испеченные в котле; *нан салма* (нан салма), или *күлшетай* (кулшетай) – маленькая лепешка; *таба нан* (тапанан) – хлебный продукт казахской национальной кухни, испеченный в закопанных в углях двух



сковородках, положенных друг на друга; *қазан жаппа* (казанжап) – лепешка, прикрепленная ко дну казана с внутренней стороны и выпеченная на жару, когда казан при выпечке приближен к огню перевернутым; *шелтек* (шелпек) – тонкая лепешка, испеченная на жире; *бауырсақ* (баурсак) – жаренный в масле кусочек пресного или кислого теста; *тандыр нан* (на юге Казахстана) – хлеб, испеченный в тандыре, и др.

Широко употреблялось как в прошлом, так и в настоящее время *тары* (просо), его варили, жарили, очищали, затем толкли в ступе, пропустив через решето, слегка обдав кипятком, смешивали со сливочным маслом, посыпали немного сахаром и приготавливали пищу разового приема – *майсөк* (майсок). Из сильно измельченного пшена, смешанного со сливочным маслом, сахаром и специями готовили впрок *жент*, который хранился, также как и масло, *коспа* в бараньем бурдюке.

Данные тематические группы можно представить в виде следующей диаграммы:



Данная диаграмма демонстрирует, что основную часть наименований лексико-семантического поля «Еда» в казахском языке занимает тематическая группа

«Наименования молочной и сырной продукции» (54 %), равные позиции занимают группы «Наименования мясных и колбасных изделий» (23 %) и «Наименования мучной продукции» (23 %). Можно заметить, что отсутствуют группы наименований рыбных блюд, фруктов, овощей, кондитерских изделий, приправ и напитков. Это объясняется тем, что данные продукты считались лакомством и были доступны лишь оседлой части населения Казахстана, среди них: вяленая рыба, блюда из кукурузы, риса, например, *палау* (плов), сушеные дыни – *кауынкак*, сушеное варенье – *кауын курт*. Последние вместе с *куртом*, *иримшиком*, *ежегеем* заменяли в прошлом кондитерские изделия на *дастархане* – скатерти казахов. Также следует отметить, что алкогольных напитков у казахов в прошлом не было, за исключением *бозы* (браги), приготовляемой из проса, пшеницы молочно-восковой спелости со специями и закваской перебродившего кислого молока.

Наименования национально-культурных реалий, приведенных в данной статье, отражают кулинарные предпочтения казахов: главными компонентами казахской кухни являются мясо и молоко, что можно объяснить этногенетическими особенностями, географическим положением и их образом жизни.

Кроме того, специфичность национальной кухни казахов связана и с ограниченностью продуктов, что вполне понятно, так как даже самая изощренная фантазия не могла создать из одного мяса и молока и всех их производных большое разнообразие блюд, особенно в условиях нестабильности жилья и при крайней ограниченности овощного и зернового пищевого сырья вплоть до конца XVIII – начала XIX вв.

Также ограничивал развитие казахской кулинарии недостаток кухонной утвари, при помощи которой можно было бы разнообразить технологию, как это имело место у народов Закавказья, обладавших большим набором

металлической (медной, железной, чугунной), керамической (глиняной) и каменной посуды. У казахов же вследствие их кочевого образа жизни первоначально существовала только кожаная и деревянная, т.е. небьющаяся посуда, употреблявшаяся главным образом для хранения еды и лишь отчасти для приготовления пищи [8].

В заключение отметим, что лексика, обозначающая национально-культурные реалии казахского народа, является культурно-маркированной. Такие языковые единицы содержат фоновую информацию, и таким образом язык отображает культуру народа. Экспликация семантики национальных реалий тесно связана с феноменом восприятия и понимания культуры народа и составляет одну из актуальных проблем современной межкультурной коммуникации [7].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арғынбаев Х.А. Қазақтың мал шаруашылығы жайында этнографиялық очерк. (Этнографический очерк о скотоводческом хозяйстве казахов). – Алма-Ата, 1969. – 170 с. (на казах. яз.).
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
4. Воронко Е. П. Лексика, обозначающая национально-культурные реалии Швейцарии (на примере наименований национальных блюд в швейцарском варианте немецкого языка) // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 757-760.
5. Джанибеков У. Эхо... По следам легенды о золотой домбре. – Алма-Ата: Өнер, 1990. – 304 с.
6. Косвой М.М. Сравнительный анализ лексических единиц лексико-семантического поля «ЕДА» в русском и персидском языке // Вестник Ленинградского

государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. – № 3. – Т. 1. – С. 86–91.

7. Немченко Н.Ф., Рахимбекова С.Д. Экспликация семантики национальных реалий в трудах Ш. Уалиханова // Евразийский Союз ученых. 2015. – № 7-5 (16). – С. 68–70.

8. Похлебкин В. В. Национальные кухни наших народов. – М.: Центрполиграф, 1997. – 159 с.

9. Томахин Г. Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1988. – 239с. [Электронный ресурс]. URL: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/tomahin.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tomahin.shtml) (дата обращения: 19.10.2017).

**РАСШИРЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО  
КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ  
СОИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО, АНГЛИЙСКОГО  
И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

**Г.В. Сороковых, А.А. Плешко**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена транслированию ценностей и расширению лингвокультурологического кругозора обучающихся путем соизучения одного или нескольких (английского и китайского) языков. В настоящее время во всем мире происходят глобальные интеграционные процессы, все чаще современное общество сталкивается с необходимостью решения проблем взаимопроникновения различных культур и сохранения культурного многообразия планеты. В связи с этим неоспоримой является актуальность темы данной статьи. В ней рассматриваются современные образовательные задачи, связанные с воспитанием личности как субъекта национальной культуры. Акцент делается на применении лингвокультурологического подхода на разных

языковых уровнях. В связи с этим в статье выделены основные задачи соизучения языков и культур: формирование и развитие коммуникативной культуры, лингвокультурологическое развитие обучающихся, ознакомление школьников со стратегиями самонаблюдения в процессе соизучения языков, формирование уважения к другим народам и культурам, развитие у обучающихся внутренней мотивации к изучению языков и культур. Помимо этого, в статье рассматриваются теоретические и практические способы решения вышеназванных задач; приводятся примеры упражнений, а также способы преодоления трудностей, которые проявляются в процессе изучения языка; описываются примеры ситуаций, которые может создать учитель на уроке для повышения лингвопознавательной мотивации; уделяется внимание понятию языковая догадка. В статье поясняется важность присутствия данного явления в процессе обучения с начальных этапов изучения иностранного языка, его взаимосвязь с мотивацией, а также приводятся примеры видов активности и упражнений, подразумевающих развитие или полноценное использование языковой догадки (в зависимости от уровня владения языком). В контексте лингвокультурологического подхода рассматриваются и анализируются идиомы (в том числе китайские идиомы чэньюй), пословицы и поговорки в русском, английском и китайском языке. Приводятся примеры фрагментов занятий, в которых идиоматические единицы могут быть использованы для расширения и углубления речевых возможностей обучающихся в силу своей наглядности и возможности обнажать связь языка и культуры.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, коммуникативная культура, лингвострановедение, лингвопознавательная мотивация, языковая догадка, идиомы чэньюй, расширение и углубление речевых возможностей обучающихся

**EXPANDING STUDENTS' CULTURAL LINGUISTICS  
HORIZONS DURING THE SIMULTANEOUS LEARNING  
CHINESE, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES**

**G.V. Sorokovykh, A.A. Pleshko**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** This article is devoted to translating values and expanding the linguistic and cultural horizons of learners by studying one or several (English and Chinese) languages. Currently, global integration processes are taking place all around the world, modern society increasingly faces the need to address the problems of interpenetration of different cultures and the preservation of the cultural diversity of the planet. In this regard, the relevance of this article's topic is undeniable. It deals with modern educational tasks related to the education of the individual as a subject of national culture. The emphasis is on applying a linguistic and cultural approach at different linguistic levels. In this regard, the main tasks of the study of languages and cultures are singled out in the article: the formation and development of communicative culture, the linguistic and cultural development of students, the familiarization of schoolchildren with self-observation strategies in the process of learning several languages, the formation of respect for other peoples and cultures, the development of internal motivation for students to learn languages and cultures. In addition, the article considers theoretical and practical ways of solving the above-mentioned problems. Examples of exercises are given in the article as well as ways of overcoming the difficulties that are manifested in the process of learning the language. There are also some descriptions of situations that a teacher can create during the lesson to increase lingvo-cognitive motivation. The concept of language conjecture is labored as well. The article explains the importance of this this phenomenon's presence in the learning

process from the initial stages of learning a foreign language, its interrelation with motivation, and also gives examples of activities and exercises that involve the development or full use of language conjecture (depending on the level of language proficiency). In the context of the linguistic and cultural approach, idioms (including Chinese chengyu idioms), proverbs and sayings in Russian, English and Chinese are reviewed and analyzed. Examples of lesson fragments in which idiomatic units can be used to expand and deepen the speech abilities of learners by virtue of idioms' illustrativeness and their ability to reveal the connection between language and culture are given.

**Key words:** cultural linguistics, communicative culture, culture-oriented linguistics, lingvo-cognitive motivation, language deduction, chengyu idioms

Современная школа призвана решать проблему совершенствования речевой деятельности обучающихся и повышения их речевой культуры, которая является не только основой общей культуры, но и средством формирования социально успешной личности, свободно ориентирующейся в культурологическом пространстве, способной к эффективному речевому взаимодействию.

В нормативных документах в качестве основного результата деятельности образовательной организации рассматривается система знаний, умений и навыков, полученных обучающимися, набор ключевых компетентностей в различных сферах деятельности, в том числе и в интеллектуальной [9]. В связи с этим основной образовательной задачей является создание благоприятных условий для расширения их лингвокультурологического кругозора.

В центре современной системы образования и воспитания стоит воспитание языковой личности как субъекта национальной культуры. Каким образом ученик может постичь культуру? В первую очередь, через язык,

который выполняет несколько функций, являясь одновременно составной частью культуры и инструментом для ее усвоения. Это было подмечено К. Леви-Стросом: «Язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры» [11, с. 13]. Только через изучение языка возможно постичь народ, его ценности, нормы, традиции, культуру в целом. Помимо биологического уровня передачи информации существует иной, транслирующий систему ценностей, норм, и др. На этом уровне происходит объединение людей по не менее значимому - культурному признаку. Как выявить эти ценности в условиях обучения? Перед учителем иностранного языка стоит задача подбора языкового материала, который помог бы ученикам выявить основные понятия, универсалии, нормы русской и иноязычной культуры. Вне всякого сомнения, работа с такими текстами способствует развитию у обучающихся лингвокультурологической компетенции.

Реализация лингвокультурологического подхода может быть проявлена на разных языковых уровнях:

**На лексическом уровне.** Лексика воплощает национальное видение мира. Анализ специфичных для данной культуры лексем позволяет выявить культурные концепты и универсалии.

В *русском языке* такие лексеммы широко известны. Например: баня, водка, самовар, борщ и т.д. Глубокое понимание сути этих понятий и их значения для носителей языка позволяет представителям других стран лучше понять культуру и особенности мышления русскоговорящих.

В *китайском языке* ярким примером служит слово 鼎 [lǐ] – треножник. Он представляет собой котел на трех опорах. В Древнем Китае его применяли в качестве ритуальной посуды для приготовления жертвенной пищи.



Данный предмет отсутствует в культуре других стран и относится к периоду правления династии Цин.

Еще одним словом, отражающим самобытность китайской культуры, является лексема 旗袍 [qí páo] – ципао. Это китайское платье, являвшееся традиционной женской одеждой еще со времен Древнего Китая.

В *английском языке* такие слова, конечно же, тоже присутствуют. Можно привести следующие примеры: lollipop man - так называют дежурного, регулирующего движение транспорта у школ. Он держит в руке предупредительный знак, по форме напоминающий леденец на палочке.

Sibling – общий термин, который может обозначать как родного брата, так и родную сестру. А под словом siblings могут одновременно подразумеваться родные братья, сестры, брат и сестра и. т.п.

**На грамматическом уровне.** Синтаксис определяет способы мышления, которые являются для данных языков специфичными. Национально-культурный потенциал синтаксических конструкций отражает стереотип структурирования мысли носителя языка и позволяет представить картину мира.

Структура предложения в китайском языке, например, не имеет строгой формальной организации и её конструирующие модели не предусматривают, что основой образования предложений непременно является «одно подлежащее - одно сказуемое». Процесс образования предложения основан на семантической соотнесенности отдельных его частей. Поэтому исходный подход к рассмотрению синтаксиса предложения не может быть формальным, а должен с самого начала учитывать семантические соотношения внутри предложения.

Рассмотрим перевод предложения с китайского языка на русский: «Его жена - молодой преподаватель, который

имеет хорошее образование; у нее привлекательная внешность, хорошие манеры, с людьми себя ведет приветливо и тактично».

Если рассматривать данное предложение с точки зрения традиционной грамматики, то его следует отнести к сложным предложениям на том основании, что в каждом простом предложении присутствуют только одно подлежащее и одно сказуемое. Однако с точки зрения китайского синтаксиса опорой синтаксической структуры данного предложения является не сказуемое, а определённая тема. Последующие отрезки речи, вступая в семантическое соотношение с темой, представляют собой развёрнутые с разных углов зрения описания, изъяснения и оценки данной темы.

Спецификой иностранного языка как учебного предмета является его ярко выраженный межпредметный характер, особенно сейчас, когда ставятся задачи изучения языков и культур на всех ступенях и при всех вариантах обучения иностранным языкам. В этой связи основными задачами соизучения языков и культур являются:

1. Формирование и развитие коммуникативной культуры школьников.
2. Лингвокультурологическое развитие обучающихся.
3. Ознакомление школьников со стратегиями самонаблюдения за своим коммуникативным развитием по мере продвижения от одной ступени обучения иностранным языкам.
4. Формирование у школьников уважения к другим народам и культурам, готовности к деловому сотрудничеству и взаимодействию, совместному решению общечеловеческих проблем.
5. Развитие внутренней мотивации к изучению языков и культур.

Для расширения лингвокультурологического кругозора обучающихся в процессе соизучения китайского,

английского и русского языков организуется совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность школьников, имеющая общую цель, согласованные методы, направленные на достижение результата по решению проблемы, значимой для участников проекта.

Обучающиеся должны ощущать необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей. Поэтому целесообразно время от времени прибегать к приему, обнажающему эту связь. Например, в рамках темы «Дом» учитель говорит: «Сегодня мы будем говорить о доме и саде. Какие слова и выражения нам могут для этого понадобиться?» Таким образом, создается потребность в новых словах. Ученики называют на родном языке нужные им слова и всеми своими помыслами «выходят на встречу» с их иноязычными эквивалентами, сообщаемыми учителем. Мотивация при этом возрастает. Замечено также, что и запечатление в памяти тоже усиливается.

Например, на уроке китайского языка после обсуждения непосредственно дома, комнат и внутреннего интерьера учитель предлагает обсудить сад и растения, которые могут в нем расти. Ученик говорит: «Роза». Тогда учитель называет розу по-китайски (玫瑰 [meigui]) и рассказывает о значении этого цветка в китайской культуре. В отличие от западных стран, где розу называют королевой цветов, в китайской культуре роза приобретает новое значение: молодость. В Китае розу связывают с процветанием, свежестью, но никак не с любовью.

Другой ученик называет цветок пион. И учитель называет, как по-китайски будет пион (芍药), рассказывает, что на западе восхищаются красотой пионов, в Китае же пион несет почти сакральный смысл. В Поднебесной пион почитают выше всех других цветов, считают символом

страны и именуют царем цветов. В древности пионы разрешалось сажать лишь в садах чиновников и императоров. И даже поливать пионы разрешалось лишь исключительно красивым и благочестивым монахам.

Таким образом, ученики изучают новую лексику, вместе с тем получая информацию о культуре Китая. При этом у них есть возможность сопоставить ее с культурой своей страны и культурой других европейских стран [3, с. 87].

Однако не только осязаемый коммуникативный «вес» языкового материала может вызвать лингвопознавательную мотивацию. В учебном процессе по иностранному языку важно стимулировать непосредственный интерес к языку как таковому.

Учителю нужно суметь воплотить богатые общеобразовательные возможности иностранного языка, а это значит сконцентрировать внимание обучающихся на самом языке, на его способности давать имена вещам, идеям, процессам, на идиоматике, на лингвострановедческом слове, на этимологии, разумеется, если эти явления могут быть объяснены на материале школьного минимума. С этой целью следует придать работе над языком характер поисковой, по-школьному исследовательской деятельности, в результате которой у школьников разовьется филологическая зоркость, умение видеть за бесстрастным языковым знаком значение и смысл.

Большую роль в этом отношении играет развитие языковой догадки. Упражнения в языковой догадке могут быть столь же увлекательными, как и решение кроссворда. Поэтому следует постоянно побуждать школьников к языковой догадке, нацеливая их внимание на подсказки и опоры в самом материале.

Пример задания по английскому языку: *Попробуйте угадать перевод данных слов: jellyfish, policeman, bedroom, hairbrush, butterfly, goldfish, museum.*

Пример задания по китайскому языку: *Попробуйте угадать перевод данных слов: 人数, 跳水, 高层, 总数, 课间休息, 小说, 进城。*

Важно также побудить школьников к накоплению языкового материала. Для этого рекомендуется применять различные языковые игры, органично включая их в урок.

Атмосфера азарта, дух соревнования, радость победы активизируют восприятие и запоминание. Игры-соревнования, связанные с группировкой языковых явлений на основе какого-либо признака, способствуют перебору слов, грамматических форм, графем и так далее в момент наиболее напряженной работы мозга, и это гарантирует запоминание.

При изучении китайского языка отличной идеей будет проведение игр и мероприятий на базе изученных устойчивых оборотов чэньюй. Эффективной является методика, при которой изначально учитель вместе с классом разбирает новый чэньюй, историю его происхождения, общий смысл и значение каждого из иероглифов по отдельности. Затем, на следующем уроке учитель организует игру, связанную с ранее пройденным устойчивым оборотом. Существует много вариантов таких игр: составить чэньюй из карточек с отдельными иероглифами, развешенными на доске в произвольном порядке, игра на максимально правильное произношение чэньюй, игра на самое четкое объяснение значения чэньюй и отдельных иероглифов, из которых он состоит. На более продвинутом уровне возможно одновременное введение целого ряда чэньюев, объяснение значений и истории происхождения на китайском языке, поиск учениками похожих выражений в родном языке.

Большое значение в поддержании высокого уровня мотивации имеет лингвострановедческий аспект преподавания китайского языка.

Лингвострановедение отражает эволюцию политики страны, взгляды педагогики по вопросам, связанным с проблематикой «язык и общество», «язык и культура».

Анализ этих процессов позволяет выделить три этапа.

На первом этапе происходит насыщение страноведческой информацией в процессе изучения китайского языка. Информация страноведческого характера сообщается обучаемым, например, в процессе изучения чэньюй, как специфически устойчивых единицах китайского языка.

Прежде всего, важно отметить, что чэньюй (成语), в отличие от других видов идиом, в большинстве случаев имеют под собой целую историю со всем известными в Китае персонажами, являющимися частью культуры и истории. Таким образом, изучая чэньюй и историю их происхождения, ученик повышает свой уровень языка, вместе с тем развивается и его лингвокультурологическая компетентность.

Примером служит один из самых известных чэньюев 画蛇添足 – huà shé tiān zú – сделать лишнее (букв. пририсовать змее ноги).

История этого чэньюя следующая: Однажды в царстве Чу добрый господин во время праздника подарил трем слугам кувшин вина. Слуги никак не могли его поделить между собой и в итоге договорились, что каждый из них нарисует на земле змею. Кто быстрее ее нарисует – того и бутылка. Один из них нарисовал змею, но увидев, что другие еще заняты делом, решил не терять попусту времени и дорисовать змее еще и ноги. В итоге другой человек дорисовал свою змею и сказал: «Зачем ты пририсовал змее ноги? У змеи нет ног, значит, выиграл я». Он забрал кувшин, а первому слуге только и оставалось, что завидовать и сокрушаться.

Данный чэньюй в силу присутствия юмора в истории наверняка будет интересен школьникам и хорошо отложится в памяти. Кроме того, иероглифы, входящие в его состав, являются базовыми и подходят для изучения на начальном этапе.

Второй этап в расширении лингвокультурологического кругозора характеризуется анализом и осмыслением учениками (при помощи учителя) полученного материала, также выполняется ряд упражнений различного типа для его закрепления. Именно на данном этапе происходит запоминание и глубокое понимание сути культуры страны изучаемого языка и языка как такового.

На третьем этапе предлагается самостоятельная исследовательская деятельность, в процессе которой происходит расширение лингвокультурологического кругозора в результате сравнения – сопоставления - исследования языковых явления в указанных языках [3, с. 184].

Материалом для исследования также служат пословицы и поговорки. В русском языке много пословиц, посвященных теме свободы, судьбы или доли, богатства, труда (дела). В связи с этим выявляем концепты свобода, судьба, доля, богатство. Данные могут быть подкреплены также типовой сочетаемостью слов.

*Образец задания: Прочитайте приведенные ниже пословицы. Какой темой они объединены?*

Терпение и труд все перетрут. От работы руки не отнимутся. Без труда не проживешь. Без труда не вытащишь и рыбки из пруда. Работа и мучит, и кормит, и учит. Кто труд любит, тот долго спать не будет. Человек от лени болеет, а от труда здоровеет. Труд человека кормит, а лень портит [5].

*Поразмышляйте над пословицами. Какое отношение к труду они передают? Что противопоставляется труду? Сделайте вывод об отношении русского человека к труду и к лени.*

Итак, на базе типовой сочетаемости слов и на материале пословиц, поговорок, фразеологизмов выявляем основные концепты русской культуры. На материале пословиц, поговорок и художественных произведений проводим анализ синтаксиса.

Ученики пришли к тому, что в русском языке встречается много безличных конструкций и предложений без подлежащего (не хочется, думается, решается, не верится или не сделано, не прибран). Безличные конструкции говорят о созерцательности. Мир непостижим, обезличен. Русский синтаксис указывает на то, что мир не подвластен человеческому контролю. Лицо считает мир противостоящим его желаниям, происходящие поступки не связаны с волей говорящего. Конструкции типа «не пройти, не проехать», «тебе везти» - это конструкции со значением невозможности, необходимости [8, с. 764].

В английской лингвокультуре труд высоко ценится. С точки зрения англичан, действительно хорошие результаты достигаются тяжелым трудом и усердием [7, с. 18-20]. Примером пословицы, отражающей это утверждение, служат следующие выражения:

If a job is worth doing it is worth doing well.

Never do things by halves.

В китайском языке дело обстоит похожим образом. Пословицы и поговорки, связанные с трудом, призывают к делу, намекают на необходимость выполнять свою работу.

Самыми популярными поговорками, связанными с трудом, богатством среди китайцев являются следующие:

不劳动者不得食。 Кто не работает, тот не ест.

一份耕耘一份收获。 Потрудишься – будет и урожай.

劳动（者）最光荣。 Простой труд – самый лучший [3, с. 185-186].

Для китайцев труд всегда позитивен. Не существует плохой работы. Для них очень важно быть старательным и



добросовестным в работе. Они считают, что благодаря труду можно получить, что угодно, будь то еда или богатство и успех. Однако в отличие от англичан и русских, в культуре которых есть склонность откладывать дела на потом, а отдых является важнейшим аспектом жизни, китайцы ценят своевременность и четкость в работе [2, с. 164-168].

Образец задания.

*Прочитайте приведенные ниже предложения. Что общего вы видите в их построении?*

Мне не спится.

Мне грустно.

У меня не прибрано.

Быть грозе.

Сильнее кошки зверя нет.

Приятно пахнет черемухой.

Попить бы чаю!

Словом можно убить.

Не следует спешить с ответом.

*Каким видится мир русскому человеку? Какую позицию он занимает - активного деятеля или иную? Легко ли такие фразы перевести на иностранный (английский язык)?*

В пословицах и поговорках, а также в рассматриваемых художественных произведениях, встречаются национально-специфичные лексемы: видно, небось, авось, слова с частицей -ка. Смысл этих слов - значение судьбы.

На основе их частого употребления можно сделать вывод о представлении мира русскими. Жизнь непредсказуема, нет смысла строить планы, можно надеяться на удачу [10, с. 78].

Таким образом, в указанных языках находят свое отражение и одновременно формируются ценности, идеалы и установки людей. Полученные результаты могут говорить о том, что школьники приблизились к пониманию родной для

большинства из них культуры с помощью соизучения английского и китайского языков.

Именно в процессе изучения одного, и тем более при соизучении нескольких иностранных языков ученики имеют возможность, как никогда прежде, углубиться в культуру своей страны и по-настоящему понять ее. Ведь в мире все относительно, и, лишь изучив язык, особенности поведения и ценности другого народа, можно в полной степени осознать уникальность и особые черты собственной культуры, идентифицировать себя как принадлежащего к ней индивидуума.

Помимо прочего, неоспоримой является эффективность использования методики обучения с использованием чэньюй (в китайском языке), пословиц и поговорок страны изучаемого языка с целью повышения уровня языка и расширения лингвокультурологического кругозора. При грамотном включении упражнений по данной тематике в план занятий можно добиться поистине впечатляющих результатов.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Булыгина Т.В., Крылов С.А. Денотат // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. - С. 144-147.
2. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки русской культуры, 2001. - 257 с.
3. Журавлева Я.А. Этнокультурные особенности фразеологизмов современного китайского языка (на примере чэньюй) [Текст] / Я.А. Журавлева // Вестник КрасГУ: Гуманитарные науки 3/2. – Красноярск, 2006 – 235 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 688 с.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН СССР Сер. лит. и яз. 1993. Т. 52, № 1.

6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

7. Мишати́на Н.Л. Лингвокультурологические задачи // Русский язык в школе. – 2005. - № 4.

8. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации: информ.-справочный портал. М., 2011–2007. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (дата обращения: 08.06.2017).

10. Язык. Этнос. Картина мира: Сб. науч. тр. / отв. ред. М.В. Пименова. - Кемерово: Комплекс «Графика». - 185 с.

11. Levi-Strauss, C. The savage mind. - Chicago: The University of Chicago Press, 1966 – 22 p.

## **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНР: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Гао Цзюйянь**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена историческому обзору развития преподавания русского языка в Китае. В статье рассмотрены этапы развития преподавания русского языка в историческом ключе, проанализированы его проблемы в настоящее время и перспективы в будущем. Данная обзорная статья способствует выявлению проблем преподавания русского языка в Китае и их решения, а также обнаружению путей дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** Китай, преподавание, развитие, русский язык, методы обучения, перспективы

**HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE  
DEVELOPMENT TEACHING IN CHINA:  
PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Gao Juyan**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the historical review of the development of the Russian language's teaching in China. The author of the article describes the stages of teaching the Russian language in historical terms, the analysis of a summary of issues at the present tense, and the prospects in the future. The review article contributes to identifying the problem of the Russian language teaching in China and their solutions, as well as to discover ways of further development.

**Keywords:** China, teaching, development, the Russian language, teaching methods, prospects

В XXI веке человечество претерпевает множество крупномасштабных изменений, затрагивающих основные сферы его деятельности. Одним из таких наиболее актуальных и значимых изменений для мирового сообщества стал процесс глобализации, который приводит к связыванию мировых культур и институтов в некое единое целое. Происходят такие процессы, как интеграция политических и экономических сфер разных стран в мировую политику и экономику, миграция национальных культур и духовных ценностей в единую систему. В условиях глобализации беспрепятственное общение всех его участников выдвигается на первый план как фундамент для построения всей системы, а языки разных народов в качестве средства

общения становятся необходимой составной частью этого глобального процесса. Проявляется острая потребность в квалифицированных переводчиках, лингвистах, преподавателях и методистах по иностранным языкам. В последние годы особенно заметна тенденция роста потребности в преподавательских кадрах для совместной экономической, политической, культурной, общественной деятельности Китая и России, как тесно взаимосвязанных и взаимодополняющих партнеров в этом всемирном процессе. В связи с вышеизложенным вопросы об историческом развитии и перспективах преподавания русского языка в Китае представляются актуальными.

История преподавания русского языка (РЯ) в Китае имеет давнюю традицию и насчитывает уже более 300 лет, что обусловлено, прежде всего, географическим расположением двух соседей. Подавляющее большинство ученых, исследующих данную проблематику, делит ее на несколько периодов по историческим этапам, используемым методикам или другим комплексным критериям. При этом стоит отметить, что почти нет разногласия по классификации первых периодов, начиная с династии Цин и до окончания культурной революции в конце 80-х годов XX века. Мнения разнятся лишь по поводу последнего периода, начиная с 80-х годов XX века, который некоторые ученые рассматривают как современный период, а другие выделяют XXI век как совершенно новый этап в развитии преподавания РЯ в Китае.

Начало преподавания РЯ в Китае относится к династии Цин, при которой в 1708 году было учреждено указом императора Канси первое в китайской истории официальное учебное заведение, где обучали иностранным языкам. Это учебное заведение носило название «Школа русского языка при Дворцовой канцелярии», что свидетельствовало о большом внимании власти династии к русскому языку, в обучении которому проявлял интерес

лично император Канси. Изначально в Школе русского языка обучали латинскому и русскому языкам, преподавателями были священники католических церквей и выходцы из России или лица, имевшие российские корни, спустя несколько лет помимо приглашенных российских преподавателей стали работать и выпускники школы. Изначальный уровень преподавания русского языка в школе был крайне низким, что вызывало недовольство императора. По учебной программе сначала обучали азбуке, потом словам и предложениям, целью обучения являлось формирование у учащихся умения читать и переводить литературу на иностранном языке [1, с. 82]. Для контроля качества обучения была установлена трехступенчатая система проверки, состоящая из ежемесячных контрольных работ, ежеквартальных зачетов и ежегодных экзаменов. Спустя почти полтора века, в 1862 г., школа была включена в образовательное учреждение «Пекинская школа языков», где подготавливали дипломатических переводчиков; помимо латинского и русского языков обучали английскому, французскому и другим иностранным языкам. Не существовало единого учебного пособия вплоть до 1798 г., когда появился первый учебник русского языка для китайских учащихся. До конца XIX века филиалы школы постепенно появлялись и в других крупных городах Цинской династии. В 1902 г. Пекинская школа языков вошла в состав вновь образованного учебного заведения «Столичная высшая школа», которое стало первым высшим многопрофильным учебным заведением Китая [1, с. 84].

В 1912 г., с момента образования Китайской республики, началась новая эпоха обучения русскому языку, появилась возможность его институционального изучения в качестве дополнительной учебной дисциплины во многих школах. Существенно увеличилось число школ и институтов, где обучали русскому языку, и исторически значимым можно считать тот факт, что именно в этот период

систематически стали использовать грамматико-переводную методику как основу преподавания русского языка. Учебно-методическое обеспечение изучения русского языка (включая первые учебные программы, учебники, пособия и др.) создавалось китайскими специалистами сначала совместно с русскими коллегами, позже – самостоятельно; при этом китайские преподаватели использовали научно-теоретические разработки и практический опыт как российских, так и западноевропейских коллег-русистов [4, с. 132].

Бурное развитие преподавания русского языка началось в 1949 г., с момента прихода к власти коммунистической партии и провозглашения Китайской Народной Республики. На государственном уровне русский язык стал первым иностранным языком во всех школах и высших учебных заведениях, вместе с русским языком получили свое развитие и русская культура, и классическая литература. В этот период на китайский язык была переведена практически вся русская классическая литература – надо отдать должное китайским писателям Лу Сюнь и Ба Динь, которые проделали эту кропотливую работу [3, с. 742]. Однако, несмотря на быстрое развитие изучения русского языка во всем Китае, не было единого учебного пособия, во многих учебных заведениях составляли собственные учебные пособия. Причиной использования разных учебников стало несоответствие темпа роста интересов к русскому языку числу квалифицированных специалистов, способных составить подобные пособия. В те годы в основе методики преподавания русского языка лежали прямой и аудиolingвальный методы, которые были разработаны китайскими методистами под влиянием советского сознательно-сопоставительного метода. Большим достижением в преподавании русского языка считалось издание в 1964 г. первого учебника государственного образца в восьми томах.

Критичный период в историческом развитии преподавания русского языка в Китае наступил в середине 70-х гг. XX века с началом «культурной революции», которая нанесла колоссальный урон науке, культуре и образованию, в том числе и преподаванию русского языка. Исключили сначала из школьной программы русский язык, а педагоги и граждане, имевшие любое отношение к СССР, подверглись репрессиям в той или иной степени, в конечном итоге приостановилась вся образовательная деятельность. Весь опыт и все методические программы преподавания русского языка, накопленные в течение долгого периода, остались в забвении.

На всекитайской конференции по образованию в 1978 г. русский язык вернулся в учебные заведения официально, однако вновь о методике преподавания русского языка приходилось говорить только с начала 90-х годов. Долго не было учебной программы по русскому языку, и лишь в 1989 г. появилась пробная версия учебной программы по русскому языку для начального уровня, а пробная программа для продвинутого уровня увидела свет лишь через девять лет. И наконец официальная версия общей программы появилась на свет только в 2003 г.

Вместе с приходом западных ценностей изменились и подходы к изучению иностранных языков, в том числе и русского. Китайскими специалистами изучения русского языка был разработан коммуникативный метод, в основе которого лежит советский сознательно-практический метод. В соответствии с коммуникативным методом, конечной целью обучения русскому языку является формирование коммуникативной компетенции у учащихся. Такая концепция нашла свое воплощение во многих китайских учебных пособиях, изданных в современный период. Впервые в методических материалах по преподаванию русского языка стали официально употреблять такие



понятия, как формирование умения аудирования, говорения, чтения и письма.

Прорывным моментом в отношениях Китая и России стало подписание в 2001 г. «Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве», в котором установилось стратегическое партнерское отношение между странами. В рамках данного договора был подписан целый ряд соглашений в разных областях, в частности и в области образования, в которых определены основные направления и стратегии сотрудничества по обучению языкам двух стран друг друга. В соответствии с этими соглашениями налажены достаточно стабильные межвузовские контакты, ежегодно увеличивается общее число китайских студентов в российских вузах и число российских преподавателей в китайских вузах, активно осуществляются программы стажировки, практики. Появляются многочисленные международные организации по направлению преподавания русского языка в Китае, регулярно проводится достаточное количество конференций, конгрессов, семинаров по вопросам преподаванию русского языка в Китае, среди которых необходимо выделить Шанхайскую международную научно-практическую конференцию (2008 г.) на тему «300 лет русскому языку в Китае», а также Всемирный конгресс МАПРЯЛ (2011 г.), приуроченный к 30-летию образования Китайской ассоциации преподавания русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве». Популяризацией русского языка в Китае занимаются Китайское пушкинское общество, Ассоциация изучения русской и советской литературы, Агентство «Синьхуа» и газета «Жэньминьжибао». Кроме того, Китайский информационный интернет-центр ежедневно размещает в сети ленту оперативной информации и другие материалы на русском языке [2, с. 85].

В современный период в условиях глобализации и становления нового многополярного мира перед Китаем и

Россией стоит единственно правильное решение углублять двустороннее сотрудничество во всех областях, в частности и в преподавании языков двух стран в качестве средства общения. Вместе с растущим спросом и перспективами на русский язык наблюдается и ряд проблем в области преподавания русского языка в Китае: строгий государственный образовательный стандарт, недостаточное количество высококвалифицированных преподавателей в некоторых вузах, отсутствие этноориентированных учебных материалов, неблагоприятные условия для занятий в высших учебных заведениях и ряд других вопросов.

В китайской образовательной системе для вузов существует единый государственный стандарт по преподаванию русского языка, по требованиям к сдаче экзаменов, к учебным планам, программам и учебным пособиям. Отклонение от государственного стандарта часто приводит к снижению оценок учащихся при сдаче экзаменов, что существенно влияет на мотивацию преподавателей в поиске какой-либо новизны. В настоящий момент для решения данной проблемы на государственном уровне проводится ряд реформ, касающихся образовательной системы в целом. Создаются два крупных союза вузов, в рамках каждого вводятся собственные учебные программы, используются собственные учебники, применяются собственные требования к стандарту. Данные нововведения в определенной степени возможно помогут изменить сложившуюся ситуацию.

Несмотря на то что в Китае в последние годы стали чаще проводиться международные конференции, семинары и подобные мероприятия, посвященные проблемам обучения русскому языку, уровень владения русским языком и методикой преподавания значительно поднялся, большая часть китайских преподавателей в силу ряда объективных факторов не может регулярно принимать участие в таких научных мероприятиях, что существенно сказывается на

качестве преподавательской деятельности. Дело в том, что, помимо исследовательской и преподавательской деятельности, на многих преподавателей возложены и административные обязанности. В целях повышения квалификации кадров предлагается разделение исследовательской, преподавательской и административной функций, а также возложение некоторых из этих функций на аспирантов и прочих сотрудников вузов.

Отсутствие национально ориентированных учебных материалов тесно связано с вышеизложенными двумя проблемами. Верным решением данной проблемы является разработка национально ориентированных учебных материалов по русскому языку для разных категорий китайских учащихся. Здесь сложности состоят, во-первых, в существенном отличии культур и традиций двух народов: при создании учебных материалов, с одной стороны, необходимо учитывать национальные, этнокультурные особенности китайских учащихся, с другой стороны, данные учебные материалы должны в большей степени соответствовать русским культурным традициям и реальным современным российским условиям, поскольку конечная цель обучения языку заключается в коммуникации в его естественной языковой среде. Во-вторых, проблема заключается в психологических и физиологических особенностях китайских учащихся, выраженных в своеобразии восприятия инокультурных явлений и форм самовыражения. В-третьих, проблемы проявляются из-за различия двух языковых систем: китайский язык является одним из древнейших языков и имеет специфические грамматические и фонетические особенности. При изучении русского языка нередко возникают сложности в правильном произнесении какого-либо звука, или в правильном толковании грамматики в силу особенностей самих языков. В связи с этим этноориентированные учебные пособия для китайской аудитории должны быть составлены

высококвалифицированными китайскими преподавателями, в совершенстве владеющими русским и китайским языками, а также отлично знающими современную русскую культуру. При этом участие российских методистов должно быть обязательным условием при первой возможности.

Менее благоприятные учебные условия в преподавании иностранных языков в китайских вузах состоят в том, что в отличие от российской стандартной группы, где обучаются до 15 человек, как правило, в китайской же группе в среднем обучаются от 25 до 40 человек, что автоматически уменьшает возможность непосредственной коммуникации учащихся с преподавателем. Для решения данной проблемы считается полезным умеренное использование новых технологических возможностей (компьютерная и пр. техника), активное применение интерактивного метода обучения языку с учетом психологических особенностей китайских студентов.

История преподавания русского языка в Китае началась триста лет назад при династии Цин для подготовки императорских переводчиков. В начале XX века с момента Великой Октябрьской революции и образования Китайской Республики преподавание русского языка получило новое развитие. После провозглашения Китайской Народной Республики русский язык стал самым распространенным иностранным языком в Китае, он развивался по сложному пути в разные исторические периоды. Сегодня преподавание русского языка в Китае стало важнейшей научной дисциплиной образования. В современных условиях глобализации и интенсивного развития китайско-российских взаимоотношений русский язык становится важнейшим инструментом общения и сотрудничества двух народов. На основании вышесказанного, можно прийти к выводу о том, что преподавание русского языка в Китае имеет светлое будущее и отличные перспективы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ван Сыхай. Вузовское преподавание русского языка в Китае // Русский язык за рубежом. - 2007. - № 5. - С. 82-84.
2. Матюшкина Т.П. Русский язык в Китае: через призму времени // Культура и цивилизация. - 2014. – № 1-2. – С. 81-89.
3. Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая часть XX века: Энциклопедический биологический словарь. – М.: РОССПЭН, 1997. – С. 742.
4. Тенчурина Л.З., Ли Симэй. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // Образование и наука. - 2016. - № 3. - С. 132.

### ОБУЧЕНИЕ ИТАЛЬЯНСКОМУ КАК ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ

Н.Д. Супрун

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика преподавания итальянского как третьего иностранного языка в условиях российской образовательной системы с целью формирования необходимых компетенций в рамках федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Внимание сосредоточено на целях, содержании и принципах обучения третьему иностранному языку в России.

**Ключевые слова:** обучение, итальянский язык, Россия, образование, третий иностранный язык

## TEACHING ITALIAN AS A THIRD FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIA

N.D. Suprun

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** This article discusses the specificity of teaching Italian as the third foreign language in terms of the Russian educational system aimed at forming the necessary competencies within the existing learning standard of the main general education. Special attention is focused on the objectives, content and principles of teaching Italian as the third foreign language in Russia.

**Keywords:** teaching, Italian, Russia, education, third foreign language

В начале XX века происходят значительные изменения содержания обучения иностранным языкам. Стремительно распространяющиеся и проникающие в современное общество геополитические, коммуникационные и технологические инновации вызывают необходимость владения не одним, а несколькими иностранными языками. Именно поэтому существующее языковое образование характеризуется межпредметностью и межкультурной направленностью.

Главная тенденция развития языкового образования заключается в поликультурности и полиязычии [5]. Согласно Н.В. Барышникову, первая представляет собой одну из существенных характеристик современного человека, достигаемую благодаря обучению и воспитанию, привлечению к культурам других народов, формированию у молодого поколения планетарного сознания жить и сотрудничать в многонациональной среде [1, с. 5].

Полиязычие можно рассматривать как владение человеком несколькими языками, сопровождающееся формированием иноязычной коммуникативной компетентности, которая состоит из языковых знаний и опыта. Также отмечается взаимодействие изученных языков в сознании личности. Этому способствует расширение спектра изучаемых языков, сбалансированное владение иностранными языками на раннем этапе обучения, изучение второго, в особенности третьего, иностранного языка в образовательном учреждении. Следует подчеркнуть, что владение иностранными языками оказывает положительное влияние на социализацию, личностное развитие и повышает образованность и культуру личности. Кроме того, необходимость владения современным человеком несколькими иностранными языками неоднократно подчеркивается в ряде международных документов Совета Европы и ЮНЕСКО, чьи специалисты указывают на минимальное количество языков, которыми должен владеть человек в третьем тысячелетии – три [6, с. 65]. Поэтому вполне объяснимым является тот факт, что все большее количество учащихся выбирают третий иностранный язык, в частности итальянский, учитывая рост деловой коммуникации и события, происходящие на международной арене [4, с. 146]. Именно поэтому проблема обучения итальянскому языку как третьему иностранному языку является актуальной в реалиях российского общества и мира в целом.

Рост заинтересованности российских учащихся в изучении итальянского как третьего иностранного языка во многом связан с укреплением деловых, экономических и дипломатических отношений с Италией и ее отдельными областями. Именно поэтому интерес к данной стране, ее языку и культуре растет с каждым годом, особенно учитывая решительность ряда областей, таких как Венето и др., содействовать налаживанию долгосрочных и прочных

отношений с Россией, невзирая на постоянное давление Евросоюза в плане сохранения санкционной политики.

Обучение итальянскому как третьему иностранному языку характеризуется следующим:

- наличием у учащихся опыта изучения двух иностранных языков;
- наличием у учащихся опыта переключаться с одной системы языка на другую;
- развитостью у учащихся языковой догадки и языковой интуиции;
- значительной развитостью у учащихся лингвистического мышления;
- выработкой механизмов самооценки и рефлексии [6, с. 65].

Однако обучение итальянскому как третьему иностранному языку затрудняется отсутствием учебных пособий, которые учитывали бы вышеуказанную специфику. Следовательно, в российских учебных учреждениях, преподающих рассматриваемый язык, необходимо разрабатывать и активно внедрять новые методы и подходы в обучении иностранному языку для интенсификации образовательного процесса и его эффективности.

К основным задачам при обучении итальянскому как третьему иностранному языку в России следует отнести:

- 1) формирование набора компетенций, направленных на развитие полилингвальной личности;
- 2) интенсификацию образовательного процесса.

Представленные задачи должны согласовываться с целями обучения третьему иностранному языку, которыми является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Это во многом способствует разностороннему развитию учащегося, его личностному становлению, воспитанию толерантности по отношению к другим народам,



диалогу культур и осознанию своего места, своей собственной культуры в современном обществе.

Основываясь на трудах И.Л. Бим [2], можно выделить основные компетенции, которые необходимо развивать и совершенствовать в процессе обучения итальянскому как третьему иностранному языку, а именно речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебную.

Цели обучения влияют на определение его содержания, которое направлено на формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции для создания основы для развития навыков межкультурной коммуникации. Главными компонентами содержания обучения итальянскому как третьему иностранному языку являются следующие:

- сферы и виды коммуникации, психологические и речевые ситуации и роли, невербальные средства коммуникации; коммуникативные цели и намерения; темы, проблемы и тексты;

- лингвосоциокультурный материал, включающий страноведческие, лингвострановедческие и социальные ситуации;

- языковой материал, состоящий из фонетического, лексического, грамматического, для обучения техники чтения и письма;

- учебные стратегии, стратегии использования иностранного языка в разных видах речевой деятельности и коммуникативные стратегии.

Вышеуказанные цели и содержание обучения итальянскому как третьему иностранному языку предполагает соблюдение следующих принципов направленности образовательного процесса, разработанных И.Л. Бим [2], Н.В. Барышниковым [1], Н.Д. Гальсковой [3], А.В. Щепиловой [7] и др.:

- 1) коммуникативный;

- 2) когнитивно-интеллектуальный;
- 3) межкультурный;
- 4) социокультурный;
- 5) принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
- 6) принцип использования контрастивного подхода;
- 7) принцип учета лингвистического и учебного опыта учащихся;
- 8) принцип интенсификации обучения.

Таким образом, обучение итальянскому как третьему иностранному языку в России имеет свои особенности, что необходимо учитывать при организации образовательного процесса, определении и разработке учебного материала. Последние, в свою очередь, должны быть направлены на формирование и развитие полиязычия, способствовать межкультурной коммуникации и налаживанию контакта в процессе обучения систем и культур родного языка и третьего иностранного.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001.– 48 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Келейникова А.Г. К вопросу о трудностях в обучении системе предлогов итальянского языка как третьего иностранного языка / А.Г. Келейникова // Иностранные языки в современном образовании: парадигмы

исследования и модели обучения: сборник статей по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения-2014». – 2014. – С. 125-130.

5. Соколков Е., Буланкина Н. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании. – М.: Litres, 2017. – 375 с.

6. Сорокина Е.И. Полилингвальные тексты в обучении многоязычию / Е.И. Сорокина // Научные записки Бердянского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 65-72.

7. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.

## **РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНТЕЛЕКТА**

**С. Б. Гурцкая**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены основные положения в отношении определения понятия «интеллект», проблемы интеллекта и интеллектуальных способностей человека. Проанализированы основные направления исследования и подходы к изучению. В ходе анализа прослеживается неразрывная связь языка и мышления, проявляющаяся, в частности, в способности слова фиксировать различные состояния и процессы, связанные с работой мысли, что позволяет предположить необходимость и важность лингвистических исследований в пополнении знаний о структуре интеллекта.

**Ключевые слова:** лингвистическое исследование, интеллект, тестология, мыслительная деятельность, мышление, язык

**THE ROLE OF LINGUISTIC RESEARCH IN THE STUDY  
OF INTELLIGENCE  
S.B. Gurtskaia**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article deals with the main thesis of the definition of the mentality concept, the question of mentality as a whole and the problem of intellectual abilities in particular. The main directions of research and approaches to study are analyzed. An inextricable link between language and mentality is being discovered. It is manifested in the ability of the word to set different states or processes connected with mental activity which makes it possible to assume the necessity and significance of linguistic research to enhance knowledge of the structure of the intellect.

**Key words:** linguistic research, intelligence, testology, mental activity, mentality, language

«Что такое интеллект?» - этот вопрос определяет содержание многих теоретических и экспериментальных исследований, предметом которых является интеллект человека.

Интеллект попадает в предметное поле различных наук. Феномен интеллекта относится к области идеального, поэтому наиболее изучен он в психологии и философии, отчасти в медицине. Однако, несмотря на все достижения в этой области, проблема интеллекта и интеллектуальных способностей человека является дискуссионной и не решена на данный момент полностью. В подтверждение этому,

ученые еще не пришли к единому мнению в отношении определения понятия «интеллект», хотя оперируют им во многих науках. Многогранность интеллекта - это одна из причин, по которым теоретики затрудняются определить данное явление.

Согласно философскому определению, интеллект/ум (от лат. *intellectus* - ум, рассудок) - это общий умственный потенциал человека, степень реализации способностей, которые он целесообразно использует для приспособления к жизни [11, с. 493-494]. В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее определение: «интеллект (ум) - мыслительная способность, умственное начало у человека» [6, с. 249]. Из этого следует, что само понятие «интеллект» тесно связано с понятием «способности». Способности в общем виде - это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности [9, с. 1270].

Для большинства психологов в настоящее время это понятие ассоциируется со способностью к обучаемости (в том числе прошлым опытом) и приспособлению к жизненным условиям и ситуациям (В. Штерн). Эту же идею поддерживают Ж. Годфруа, Д. Векслер, Л.М. Термен, Э.Л. Торндайк [3]. Тем не менее имеется широкое разнообразие определений, отражающее спектр подходов к природе и свойствам интеллекта.

Интеллект по Ж. Пиаже - это общий регулятор поведения [7, с. 68].

Интеллект по М. Шюреру - это «относительно постоянная структура онтогенетически обусловленных способностей индивида постигать и создавать осмысленные или также функциональные связи».

Интеллект по С. Л. Рубинштейну - это эквивалент общей одаренности личности и представляет собой

совокупность общих умственных способностей. (Эту позицию разделяет и Ч. Спирмен) [8, с. 323].

В отечественной психологии интеллект рассматривается в контексте индивидуальных личностных характеристик (исследования связей интеллекта с эмоционально-волевыми особенностями, социально-экономическими условиями и другими факторами).

Б.М. Теплов: «...способность есть индивидуальное свойство, которое различно проявляется у разных людей. Это переменная. Ее можно измерять. Способность есть свойство, связанное с успешным освоением/осуществлением деятельности. Это успех. Его можно измерять...» [10, с. 146].

Б.Г. Ананьев рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы состояния и свойства личности. Эта организация связана «с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека. Они являются своеобразными эквивалентами интеллекта и определяют меру умственной работоспособности и цену интеллектуального напряжения, степень их полезности и вредности для здоровья человека...» [4].

Начиная с XIX века одним из наиболее важных для психологии был вопрос о возможности оценки и измерения интеллекта. Появление тестов интеллекта повлекло за собой постановку ряда новых исследовательских проблем. В психологии сложились два основных направления исследований в этой области. Первое направление представлено авторами, которые рассматривают интеллект как набор относительно независимых умственных способностей.

Такой подход применен, в частности, в мультифакторной модели интеллекта, разработанной Л. Терстоуном. Однако наиболее влиятельной и популярной факторной моделью является модель Дж. Гилфорда.

По Дж. П. Гилфорду, интеллект – многомерное явление, некоторое сложное свойство, которое можно оценивать по трем измерениям: характеру, продукту и содержанию.

Умственная операция может быть включена в интеллектуальное действие:

✓ по характеру: оценивание, синтез, анализ, запоминание, познание;

✓ по продукту: единица, класс, отношение, система, трансформация, рассуждение;

✓ по содержанию: действие с объектами, символами, преобразование смыслов (семантические операции), поведение.

Модель интеллекта Дж. Гилфорда включает 120 различных интеллектуальных процессов – частных способностей. Они образуются как всевозможные сочетания операций, содержаний и мыслительной деятельности. Однако, невзирая на то, что модель проработана довольно глубоко, она всё же остаётся открытой системой. Об этом говорит и сам Гилфорд [2, с. 436].

Второе направление исследований в области структуры интеллектуальных способностей базируется на идее наличия общего фактора интеллекта, определяющего специфику и продуктивность всей интеллектуальной деятельности человека. Основоположником данного подхода является Ч. Спирмен. Он выдвинул концепцию «генерального фактора» – G (general factor), рассматривая интеллект как общую «умственную энергию», уровень которой определяет успешность и продуктивность всей интеллектуальной деятельности. Решение любой конкретной задачи зависит как от развития у человека способности, связанной с фактором G, так и от набора специфических способностей, необходимых для решения узкого класса задач. Эти специальные способности носят у

Ч. Спирмена название S-факторов (от англ. special – специальный) [5, с. 27-28].

Наиболее последовательным сторонником и продолжателем идеи Ч. Спирмена был его ученик Дж. Равен, который разработал тест прогрессивных матриц, до сих пор остающийся одним из лучших методов «чистого» измерения интеллекта. Главным показателем теста считается способность к научению на основе обобщения собственного опыта.

К числу наиболее распространенных принадлежит также концепция Р. Кеттела о двух видах интеллекта: «текущем» («fluid»), который зависит от наследственности, и «кристаллизованном» («crystallized»), состоящий из различных навыков и знаний, приобретаемых по мере накопления жизненного опыта.

Итак, говоря об исследовании интеллекта и способностей человека, долгие годы приходилось отмечать, что монополия в их изучении принадлежала тестологии. Попытки представителей тестологии с помощью определенного набора тестов определить врожденный уровень умственного развития личности не принесли должного результата. По сути дела, предложенные ими тесты определяли те уровневые проявления интеллектуальной деятельности, которые соотносятся с академической успеваемостью, а также определяют знания и умения индивида на данный момент времени [1]. Несмотря на наличие серьезной методологии, специально разработанной для изучения интеллектуальных способностей, тестология не смогла породить приемлемую концепцию интеллекта. Кроме того, приверженцы взглядов на интеллект как единую структуру пришли к парадоксальному выводу о множестве различных, не всегда зависимых друг от друга, способностей, а приверженцы идеи множественного интеллекта убедились в наличии общего начала всех проявлений интеллекта. При более



внимательном рассмотрении оказывается, что содержание тестов зачастую подменяет понятие интеллекта либо общим уровнем образовательного и культурного развития, либо способностью к обучению, которая, впрочем, вовсе не тождественна на самом деле интеллекту.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что исследования представителей тестологии не дали четкого понятия природы и структурной организации интеллекта. Более того, полученные данные завели их в тупик и позднее, привели к признанию того, что изучение интеллекта невозможно (А. Джексен, 1969).

Индивидуальный интеллект имеет определенную структуру и формируется в соответствии с предпочтениями индивида. Чтобы стать гармоничной личностью человек должен развивать и тренировать любой вид интеллекта. Все виды мыслительной деятельности определяются типом мышления, заложенным у данной личности от рождения, и способностями, приобретенными ею в процессе социализации. Выделяют следующие типы мышления:

✓ Аналитическое: умение проводить всесторонний анализ информации, делить ее на смысловые и логические блоки, определять взаимосвязи, сравнивать и сопоставлять между собой различные фрагменты информации.

✓ Логическое: логическое ядро рассудка, включает в себя способность рассуждать, мыслить и анализировать, не нарушая принципов формальной логики, умение делать верные, логичные и последовательные выводы.

✓ Дедуктивное: качества, способствующее тому, чтобы выуживать общую идею из большого массива информации и грамотно формулировать ее, способность к дедукции и обобщению, умение группировать частности в нечто общее, находить закономерности.

✓ Критическое: способность к мысленной критической оценке информации, умение отсеивать

неправильные выводы, отметить ложные идеи, качество, позволяющее противостоять влиянию и внушению.

✓ Прогностическое: умение, позволяющее планировать наперед, формировать в уме модель будущих событий и одновременно удерживать в голове варианты решения различных альтернатив.

➤ Способности к абстрактному мышлению: позволяют проникать умом в сложные абстрактные идеи (как математические, логические, так и философские) и удерживать в мышлении сложные концепции и системы.

➤ Способности к образному мышлению: дают возможность сопоставлять в уме разные по смыслу вещи, подводя их под общий условный знаменатель, умение формулировать сравнения, метафоры, что помогает упрощать понимание сложных идей, переводя их на более доступный уровень понимания, хорошее восприятие художественных образов.

➤ Способность концентрироваться, удерживать внимание: наверное, в большей степени относится к проявлению воли, чем к работе разума, но тут считаем необходимым упомянуть, так как это во многом определяет эффективную работу интеллекта.

В числе психических познавательных процессов, преимущественным содержанием которых является отражение объективной реальности в сознании человека, одним из наиболее значимых и сложных является мышление, интегрирующее в себе и результаты восприятия, памяти, и воображение. Более того, мышление связано с интеллектом субъекта, определяется уровнем его умственного развития.

Особенности мышления состоят в его опосредованном характере и обобщающей сущности.

Опосредованный характер мышления заключается в том, что человек не может мыслить вне образов и понятий. Он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное - через известное. Мышление всегда

опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и далее на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Таким образом, мышление никогда не приносит нового знания. Именно это и является отличительной особенностью мышления от инсайта, который в свою очередь доступен лишь интуиции.

Обобщающая суть мышления следует из первого свойства - постигать посредством взаимосвязи с уже известным. Обобщение, равно как и изучение общего и значимого в объектах действительности, возможно вследствие того, что все свойства этих объектов сопряжены друг с другом. Общее существует в отдельном, в конкретном, и проявляется лишь в частностях.

Произведённые обобщения люди выражают через речь, посредством языка. Словесное обозначение относится как к отдельному объекту, так и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также свойственна и образам (представлениям и даже восприятиям). Однако там она всегда ограничена наглядностью. Слово же даёт возможность безграничного обобщения. Философские понятия материи, движения, закона, сущности, явления, качества, количества и т.д. - широчайшие обобщения, выраженные словом.

В основе человеческой способности мыслить лежат так называемые формы мышления. Непосредственно благодаря этому человеческий мозг имеет столь значительную лабильность и способен на сложнейшие процессы анализа и синтеза.

Суждение - это форма мышления, отражающая объекты действительности в их взаимосвязях и отношениях. Каждое суждение это отдельная мысль о чём-либо. Последовательная закономерная связь нескольких суждений, которая требуется для того, чтобы решить ту или

иную мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением.

Мышление невозможно без использования языка, потому как происходит из эмоционально чувственного восприятия мира. В более чётком понимании речь - процесс общения, опосредованный языком. Если язык - объективная, исторически сложившаяся система кодов и предмет специальной науки - языкознания, то речь является психологическим процессом формулирования и передачи мысли средствами языка.

Современная психология не считает, что внутренняя речь имеет такое же строение и такие же функции, как и развернутая внешняя речь. Под внутренней речью психология подразумевает существенный переходный этап между замыслом и развернутой внешней речью. Механизм, который позволяет перекодировать общий смысл в речевое высказывание, т.е. внутренняя речь есть, прежде всего, не развернутое речевое высказывание, а лишь подготовительная стадия.

Однако неразрывная связь мышления с речью вовсе не означает, что мышление может быть сведено к речи. Мышление и речь не одно и то же. Мыслить - не значит говорить про себя. Свидетельством этому может служить возможность высказывания одной и той же мысли разными словами, а также то, что мы не всегда находим нужные слова, чтобы выразить свою мысль.

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение.

Немаловажно подчеркнуть, что мысль, зарождается либо интуитивно, либо основываясь на ассоциации в форме инсайта (озарения). И затем уже оформляется внутренней, а потом и внешней речью. Любое кодирование мысли

обедняет ее первичную глубину, ибо язык, как любое кодирование информации, несет в себе шаблоны восприятия. Он лишает восприятие новизны. Недаром существует афоризм: «Мысль, высказанная вслух, – есть ложь». Это слова Ф. Тютчева, которые позже повторил Андрей Белый в работе «Символизм как миропонимание»: «Мысль изреченная есть ложь».

Мышление не только выражается, но и во многом формируется в языке. Различие в языках задает некоторые особенности мышления. Речь, конечно, идет не о логическом мышлении, которое одинаково у разных народов, а о ментальности – обыденном мышлении, в котором выражаются специфические этнические, исторические особенности той или иной группы. Ядро структуры языка составляет единая логико-понятийная база, базовый компонент мышления, который делает возможным принципиальное понимание людьми друг друга. Однако это лишь основа языка. Область внелогического отражения мира, которая также находит выражение в языке, не предполагает какого-либо единства. Представители разных языковых сообществ по-разному переживают и оценивают действительность. Процесс влияния языка на мышление можно описать следующим образом. Фундаментальные и жизненно важные образы фиксируются в языке и затем в предзаданной форме транслируются другим поколениям носителей данного языка. Уже устоявшийся язык, таким образом, предлагает готовые типы оценок и восприятий реальности, определяет некоторые особенности образного мышления.

Существование различных форм мышления (логическое, ассоциативное, образное и другие), а также неразрывная связь языка и мышления, проявляющаяся, в частности, в способности слова фиксировать различные состояния и процессы, связанные с работой мысли, позволяют предположить, что лингвистические исследования

могут существенным образом дополнить знания о структуре интеллекта. На современном этапе изучения интеллекта такие знания накоплены в основном в области психологии, являясь результатом исследований, основанных на системе тестов. Однако вопрос о правомерности тестирования как метода изучения интеллекта вызывает сомнения на том основании, что интеллект не может изучать сам себя: тесты, цель которых изучение интеллекта, являются результатом работы интеллекта. В связи с этим данные языка, фиксирующие различные процессы интеллектуальной деятельности на уровне языкового коллектива, представляются гораздо более адекватным и объективным источником сведений о структуре и функциях интеллекта.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. – Кн. 2. - М., 1982. - 336 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. – М.: Мир, 1992. - 376 с.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. - 320 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Изд-во «Питер», 2007. - С. 27-28.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. - М.: Азбуковник, 1999. - 944 с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. – М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
9. СЭС - Советский Энциклопедический Словарь. - М.: Советская Энциклопедия, 1979-1980. - 1600 с.

10. Теплов Б.М. Проблема одаренности // Советская педагогика. – 1940. - № 4-5. С. 146.

11. ФС - Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. - 5-е изд. - М.: Политиздат, 1986. - 590 с.

**ПОДХОД BLENDED LEARNING В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ  
КЛАССАХ  
С.С. Пашаева**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье разбирается явление Blended Learning и его основные компоненты. Выделяются преимущества использования данной методики в процессе обучения английскому языку и её эффективность в условиях современного образования в сравнении с традиционным. Материал предназначен для преподавателей английского языка. В статье описывается методика смешанного обучения.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, онлайн-платформа, традиционный подход, технологические ресурсы, онлайн-коммуникация

**BLENDED LEARNING APPROACH IN TEACHING  
A FOREIGN LANGUAGE IN PRE-PROFILE CLASSES  
S.S. Pashaeva**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article deals with the phenomenon of «Blended Learning» and its main components. The author shows the advantages of using this method in the process of

teaching English in comparison with traditional methods and its effectiveness in the conditions of modern education.

**Key words:** Blended Learning, online platform, traditional approach, technological resources, online communication

Эра быстрого прогресса и глобализации предполагает знание иностранных языков начиная с самого раннего возраста. Перед преподавателями стоит сложная задача: подготовить подрастающее поколение к последующей свободной коммуникации в современном мире и помочь ему стать многогранным и развитым по всем сферам общества.

Английский язык, безусловно, является самым употребляемым и необходимым языком в современном обществе, поэтому ученые и преподаватели постоянно в поисках эффективных и интересных методов его изучения.

Технологии в наше время развиваются очень быстро, вклиниваются в различные отрасли, и сфера образования - не исключение. Безусловно, очное обучение является самым проверенным и традиционным подходом, но есть еще один подход в изучении – онлайн-обучение, дистанционное обучение. Такое обучение очень близко молодому поколению. Так появился еще один подход - Blended learning.

Blended Learning - это термин, который используется для описания того, как электронное обучение сочетается с традиционными методами и независимым обучением. Термин Blended learning образован от английских слов «Blend» - «смешивать» и «Learn» - «учить». Этот термин начали активно использовать после выхода книги Чарльза Грэхем и Кертис Бонк «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs».

Целью данного подхода является развитие у учеников навыка самостоятельного планирования и организации своей учебной деятельности, ориентируясь на конечный результат.



Ученики самостоятельно принимают решения, делают осознанный выбор и несут за него ответственность. Они учатся работать с огромной информационной средой, самостоятельно искать, отбирать и анализировать материал, достигать результатов с помощью различных современных технологий.

Основная задача преподавателя – грамотно составить курс и распределить учебный материал. Необходимо распределить, что нужно проходить в классе, что можно освоить дома, какие задания больше подходят для индивидуальных занятий, а какие – для групповой работы. В основном базовый курс преподается на очных занятиях, а расширенный и углубленный осваивают в процессе онлайн-обучения.

Педагоги разработали шесть моделей для смешанного обучения, а преподаватели выбирают из них на основе своих ученических групп:

- Face-to-Face Driver Model. Из всех моделей обучения эта наиболее близка школьной структуре. При таком подходе, введение онлайн-обучения определяется в каждом конкретном случае, а это означает, что онлайн-обучение используется в качестве вспомогательного. Эта модель также включает в себя классную и лабораторную работу на компьютерах;

- Rotation Model. Происходит ротация расписания традиционного очного образования в классе и самостоятельного онлайн-обучения в личном режиме (например, через Интернет по ссылкам, оставленным преподавателем на специальном сайте);

- Flex Model. При таком подходе материал предоставляется на онлайн-платформах. Преподаватели консультируют учеников по мере необходимости;

- Online Lab Model. Онлайн-платформа используется для передачи всего курса на занятиях в классе. Происходит такое обучение под присмотром преподавателя. Такая

программа может сочетаться с традиционной в рамках обычного школьного расписания;

- Self-Blend Model. Эта модель смешанного обучения дает учащимся возможность выходить за рамки того, что уже предлагается в их школе. Учащиеся сами выбирают, какой из курсов им необходимо дополнить удаленными онлайн-занятиями;

- Online Driver Model. Здесь учащиеся работают удаленно, а материал в основном предоставляется через онлайн-платформу. Индивидуальные проверки необязательны, но учащиеся могут общаться с преподавателями онлайн, если у них есть вопросы.

Обучение Blended Learning не может быть эффективным без включения всех следующих компонентов:

- 1) занятия в аудитории;
- 2) доступные в сети учебные материалы (лекции или инструкции для обучающихся);
- 3) демонстрация усвоенных знаний посредством самостоятельных работ, презентаций и т.д.;
- 4) контроль со стороны преподавателя;
- 5) закрепление полученных знаний и навыков в учебной аудитории.

Смешанный подход к обучению помогает учащемуся накапливать свой индивидуальный опыт обучения. Кроме того, так как обучающие имеют уникальные стили обучения, смешанный подход удовлетворит эти потребности. Мы выделили несколько плюсов и минусов этой методики обучения.

Положительные стороны использования методики Blended Learning:

- Совместное обучение. Сотрудничество между студентами и преподавателем может существенно увеличиться через онлайн-платформу. Есть много возможностей для совместной работы (онлайн-обсуждения,

блоги, мгновенные сообщения и т.д.) Учащиеся могут общаться друг с другом в классе или прямо из дома.

- **Доступность.** Учащимся предоставляются инструменты для доступа к материалам курса в любое время и в любом месте.

- **Общение.** Улучшена связь между преподавателями и учащимися. Онлайн-платформа может предоставить множество инструментов для коммуникации (электронная почта, обмен мгновенными сообщениями, онлайн-обсуждения, онлайн-инструмент оценки, dropboxes).

- **Успешные оценки.** Ученики оцениваются с помощью онлайн-тестирования и оценок с функциями отчетности. В онлайн-системе оцениваются мгновенно или обратной связью.

Отрицательные стороны:

- **Сильная технологическая зависимость.** Технологические ресурсы и инструменты должны быть надежными, простыми в использовании и обновленными, чтобы использование Интернета не вызывало неудобств при обучении.

- **Отсутствие знаний в области ИТ.** Информационная неграмотность может стать значительным препятствием для студентов, пытающихся получить доступ к материалам курса. Наличие технической поддержки является обязательным.

- **Учащиеся могут отстать.** Использование технологий записи лекций может привести к тому, что ученики отстанут от материала. Почти половина всех студентов будет ждать и смотреть видео за несколько недель за один присест, а не на регулярной основе.

Определение смешанного образования - это более сложная задача, чем можно подумать. По этому вопросу мнения сильно различаются. В докладе о достоинствах и потенциале смешанного образования Консорциум Sloan

определил гибридные курсы как те, которые «интегрируются в онлайн с традиционными, индивидуальными занятиями в плановом, педагогически ценном виде». Возможно, педагоги не согласны с термином как «педагогическая ценность», но суть понятна: гибридное образование использует онлайн-технологии, чтобы не просто дополнять, а совершенствовать процесс обучения.

Это не значит, что преподавателю достаточно начать чат или загрузить видео с лекциями и сказать, что он проводит смешанное обучение. Согласно элементам образования, которые развивают смешанные технологии обучения, успешное обучение происходит, когда технологии и обучение соответствуют друг другу. Но как выглядит эта теоретическая модель на практике?

В процессе школьного образования смешанное обучение является увлекательным, но относительно новым инструментом, и не все учителя используют его одинаково. Однако тенденции появились.

Например, большинство преподавателей в смешанных классах используют специальные приложения для управления аудиторией и параллельного подключения к удаленным ученикам. Blackboard и Moodle - это два самых известных CMS (система управления содержимым) приложений, используемых сегодня. На таких платформах учащиеся могут получить доступ к видеолекциям, отслеживать задания и прогресс, коммуницировать с педагогами и сверстниками, а также просматривать другие вспомогательные материалы, такие как презентации или научные статьи.

Но даже если бы все преподаватели использовали одну и ту же платформу, они могли бы каждый раз интегрировать ее для своих классов по-разному. Согласно докладу по этому вопросу Институтом Инносайт, учителя могут дополнять традиционную классную работу онлайн-

медиа в классе или просто чередовать между онлайн-обучением и обучением в классе.

Чтобы смешанное обучение имело успех, педагоги должны быть хорошо обучены смешанному образованию и его технологиям, а учащиеся должны иметь четкое представление о том, что ожидается от них в этой среде.

Работает ли Blended Learning?

Все мы знаем, что ни одна учебная модель не является универсальной. Однако предлагаемый метаанализ 2010 года, опубликованный Министерством образования США, предполагает, что работает. Согласно докладу, студенты-бакалавриаты, которые обучались по смешанной методике, были более успешными, чем те, которые обучались полностью по классической или онлайн-методике. Они стали активнее говорить по-английски, стали допускать меньше грамматических ошибок.

Мы хотим добиться такого же результата в предпрофильных классах в средних общеобразовательных школах, а дальше мы планируем провести подобное исследование на таможне, где есть острая необходимость специалистов таможенного дела со знанием английского языка.

Поскольку смешанное обучение становится более распространенным, то большинство школ и преподавателей подхватывают эту тенденцию. Но даже сейчас, в начале своего появления, смешанное обучение доказывает, что делает обучение интереснее и продуктивнее, еще один плюс, чтобы начать свое обучение по данной методике.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Blended Learning [Электронный ресурс] : [https://en.wikipedia.org/wiki/Blended\\_learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning)
2. Singh H., Reed C. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning / Centra Software

3. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: зарубежный и российский опыт // Настольная книга педагога-новатора. - Казань, 2011. 456 с.

4. Браун А., Бимроуз Дж. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) // Высшее образование в России. - 2007. - № 4. - с. 98-100.

5. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 1. № 2. – С. 141–144.

6. Модели смешанного обучения (blended learning) для создания и апробирования курса ИКТ для поддержки обучения по базовой программе. - М.: Издательский дом «Первое сентября», 2010. № 13. - С. 7.

## **ITALIAN TEACHING IN HIGHER EDUCATION, THROUGHOUT INFORMATION TECHNOLOGY**

**Antonella Selvitella**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** This article demonstrates how the use of technology to learn foreign languages, and in this case, Italian is gaining the place of old teaching methods. The use of multimedia tools and IT has, in recent years, been widely spread across all levels of language teaching. This paper proposes the use of some tools currently available for the class of (micro) languages, offering some application ideas aimed at the development of receptive and productive language skills, such as mathematical

ones, taking into account the cognitive and affective factors that characterize the andragogic didactics, the peculiarities of the Italian LS teaching in non-human faculties and the limitations inherent in the specific learning thanks to social networks, websites and in also very new technologies such as VR (Virtual Reality) and AR (Augmented Reality) which are very useful in the modern educational world. There is no better way to stimulate apprehension through new input. It is also a fact that the standard language learning or other study subjects are less stimulating in the old format, opening books often do not lead to the apprehension of interest by students, on the other hand, it is also known that a lot of technology can induce detachment from reality and mental stress. Defending the validity of technology in learning Italian, it is a fact that the illusionary use of a virtual reality leads the student to a fast learning, making a unique and very intense experience unlike of a teaching book.

**Key words:** IT, Italian LS, foreign languages, teaching methods, social networks, Virtual Reality, Augmented Reality

### **Relevance**

The study of Italian is promoted by a variety of causes, such as the language of a country which has different souls, combining in its own way tradition and modernity. Some students think that even the historic center of Rome 'feels modern despite ancient buildings' (where modern feelings are, the modern feels). Italy is one of the most modern countries in the world and it is a stimulating country of art and of ancient origins. Even today, the main motivation for learning Italian is the connection with a culture that is one of the tops of Western civilization and the magnetism of the most disparate minds and energies, from international tour operators to the descendants of Italians emigrated abroad. While it is true that in Latin America, family roots do not cease to weigh on the scale of the scale, while Africa has a leading role in employment prospects, it is equally true that these more peculiar motives and goals tend to be accompanied

and supporting Cultural interests and the demands of university education (the latter are strong as for example in Eastern Europe).

Perhaps the vitality of Italian is often underestimated. There is not enough reflection, for example, on the widespread diffusion of the language which has to do with the Catholic Church. Even the last two popes, respectively a Polish and a German, have chosen to use Italian in their public speeches. Italian is not only a current currency in Vatican press organs, like the Roman observer, but it is the language of mediation between speakers who have different languages in ecclesiastical universities, clergy training seminars, religious missions in many parts of the world.

It is of paramount importance that the institutions, as in other European and non-European countries, accompany and support the demand for Italians who climb, wherever, from all over the world, and identify in such an immense and multifaceted cultural heritage a very powerful flywheel able to stimulate and revive the economy in a time certainly not easy.

A relevant impact on learning Italian is justified through an overview of the informatics and multimedia instruments, available for the language class which exemplify the use of tools that have proved to be most useful and effective in personal experience, in the context of a specific didactic milieu: general and micro-lingual LS courses of the ingenious progress of technological research in the fields of information and communication puts users at their disposal more and more innovative and accessible tools that allow many and original applications in the field of glottodidactics.

This article demonstrates how the use of technology to learn foreign languages, and in this case, Italian is gaining the place of old teaching methods, especially social networks and websites, but also new technologies such as VR (Virtual Reality) and AR (Augmented Reality). There is no better way to stimulate apprehension through new input. It is also a fact that the standard language learning or other study subjects are less stimulating in



the old format, opening books often do not lead to apprehension of interest by students, on the other hand, it is also known that a lot of technology can induce detachment from reality and mental stress, but by defending the validity of technology in learning Italian, it is a fact that the illusionary use of a virtual reality leads to fast learning by the student making him experience a unique and very intense experience unlike of a teaching book.

#### **Aim of the paper**

The main issue of this article is a research into tools and methods such as technical programs and methods used in the learning of Italian or other languages. Unlike what some teachers believe, there is no need for specialized IT skills. This is, in most cases, the tools people use on a daily basis, despite the miserable condition of 'digital immigrants'.

The use of teaching software and language lab requires some training, of course, as well as designing a virtual environment or a podcasting course, requires expert collaboration. Using new technologies does not mean using them all together, it is necessary to take into account the limitations of the didactic environment, both in logistical terms, if for example the school or the university has a language lab or a computer classroom or if there is at least one multimedia computer in the classroom connected to the internet or a projector, those are important aspects especially in terms of finance and how to support the expenses.

Along with the initial enthusiasm, teachers dedicate most part of the time doing researches online and finding out materials, suitable for managing a site, blog, forum and virtual environment which will give to the students the opportunity to make the course modern and captivating, accomplishing the use of didactic in technology. Nevertheless, students will deal with a new approach to study which can or not satisfy their needs, if the technology gives them what they are looking for, it is a challenge for a middle-class level able or not to handle the impact of authentic materials on the net, showing the computer skills of students, as it

is the opposite case for 'digital natives'. Collaborative learning is culturally compatible with the social reality in which operates developing the level of student autonomy.

Applying in the didactic practice the concept of the learner centrality, it can be seen an idea on the characteristics of the students that must start to use innovative ways to learn foreign languages such as Italian, obviously taking into account the limitations of the didactic milieu or the linguistic ecosystem in question by the introduction of new technologies.

In some cases there are favorable contingencies (small class, particularly receptive students) allowed the adoption of a more oriented approach to communication and the introduction of computer and multimedia tools during the course, learning to check out students' access to a computer connected to the Internet, such as to create forums. As far as class activities are concerned, the available onsite hardware includes, in our case, a single multimedia computer with speakers, connected to the network and connected to the video projector.

Nowadays all students have personal computers, mobile phones, and portable USB memories.

Logistic and financial limitations have made teachers and students exclude the use of authoring systems which are rather geared towards the free resources available on the net. In particular: forums, emails, Facebook, YouTube, Wikipedia and various institutional and private websites. The forums created on Yahoo are mainly used by students to find and download the didactic materials referred to during the courses included in the 'file' and 'link' sections, which has prevented the usual problems and expenses related to photocopying and the availability of paper materials. For communication with the teacher, students prefer to use Facebook or e-mail.

On YouTube, there is the well-known video-hunting site, where it is possible to download some short movies (1-3 minutes maximally). Through the free Videoget program, then inserted into the teaching units provided by the textbooks adopted from

some Italian teachers which often used standard programs on the net (*Qui Italia* in the third year and *Italian for economists* in the fourth). Audio transcripts, comprehension exercises, in-depth materials have been uploaded or linked to the Forum.

It can be logically seen how teachers make a tentative to adopt new techniques and oral production.

The use of IT and multimedia resources is particularly appreciated by students. On the other hand in the case of pupils' class, it plays an important role in the development of a serene and collaborative climate within the classroom and the enthusiasm showed by the children for the real living use of the language produced a singular covenant between attending teachers and pupils. Differently, students like to be able to prepare in groups or in pairs, a written Italian dialogue, role-play or real-play, with full freedom of topics choice and communication situations. The day set up for the exam would have devoted to the enjoyment of all the work done and to the collective final evaluation, based on the results of the written test and the works produced. Once the course is over, the teacher would stay in touch with the students through forums, emails, or Facebook for advice, help, feedback on drafts, and any information they need. However, all students can choose to test and make movies, in groups, in pairs, and even on their own.

Such experimentation, which begins with only the third year, is then extended to the fourth, offering, in this case, the opportunity to make an alternative to the film as a presentation on the subjects of economics chosen by students. The results highlighted deep differences between the two groups, particularly in relation to the relationship with the teacher, and offered the cue for a useful intercultural reflection.

#### **Researching methods**

Language technology is often called human language technology (HLT) which consists in a natural language processing (NLP) and on computational linguistics (CL), these fields are the combination of computer science and linguistics.

These new methods of learning languages are not findable in the past Methodists works and results as such methods are innovative and in the discovery process. In recent years, as in 2013, the Globalization and Localization Association (GALA), made an independent application “LT Advisor” for researchers which use language technology, this virtual program became very useful to review translation tools, and in also this technological project was joined by the collaboration of the German Research Center for Artificial Intelligence (DFKI). In this is the very new way, foreign languages have been incorporated into account of new technologies.

It is very interesting how new technologies are adopted today and from which institutions; it is the reason why research is aimed to discover how languages are developing today. There is a list of Institutes and companies which adopt Technologies in Education. Those are some examples: The Language Technologies Institute at Carnegie Mellon. Institute for Applied Linguistics (IULA) at Universidad Pompeu, Fibra, Barcelona, Spain. German Research Center for Artificial Intelligence (DFKI) Language Technology Lab. CLT: Center for Language Technology in Gothenburg, Sweden. Globalization and Localization Association (GALA). Johns Hopkins University Human Language Technology Center of Excellence. These institutions play an important role in the technological society, educating the future leaders, performing groundbreaking research in the areas of Natural Language Processing, Computational Linguistics, Information Extraction, Summarization & Question Answering, Information Retrieval, Text Mining & Analytics, Knowledge Representation, Reasoning & Acquisition, Language Technologies for Education, Machine Learning, Machine Translation, Multimodal Computing and Interaction, Speech Processing, and Spoken Interfaces & Dialogue Processing.

During these three years, students attending the Language Technologies Institute were honored as among the best in the BioASQ Biomedical Semantic Question Answering Challenge

(BioASQ 2017). Khyathi Chandu, Aakanksha Naik, and Aditya Chandrasekar, all Master of Language Technology students enrolled in the Question Answering course during the spring semester, picked up on the work of previous LTI.

A student in the LTI's Master of Language Technologies program was recently honored with the Outstanding Paper Award at the 2017 Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL 2017). Adhiguna Kuncoro's paper "What Do Recurrent Neural Network Grammars Learn About Syntax?" was one of just three out of the 119 accepted long papers to receive the honor.

### **Results**

First of all, technology is in continuous development, the tools already used are valid and they find a great result and progress for those who learn languages like Italian and any other kind of scientific fields.

In the perspective of other technological development, there are other new technologies to take in consideration for the culture and language learning.

Today is possible to be in a virtual reality, this is the case of VR technology. With current technologies, the perception of a virtual world is still distinguishable from that of the real world: photorealism of images renders complete or almost visual experience, yet other senses are partially neglected (smell and touch, for example, are little stimulated). It is clear that among the various types of environment that can be proposed through virtual reality, they are the 3D ones to receive and transmit today a greater interest. This seems to be mainly due to the fact that man is the view of the dominant sense, which is why virtual environments must first be characterized by superior visual qualities, and thus also present themselves as substitutes for reality, while the other senses seem to at least Virtual reality debut has a less influential weight.

Much used in the cultural sphere in the nineties of the twentieth century, the term virtual reality was then used

excessively to produce the opposite effect and fall into disuse. Paradoxically, it is now more commonly used when referring to a person who believes in too many lies or false indoctrination, or illusions in which an individual takes refuge. Despite the illusion of VR, people can experience a real way to find themselves in Italy and to learn Italian language and culture as if it happens in the reality.

Another innovation not so different from VR is the Augmented Reality (AR) which is of particular importance and relevance, which is based on the expansion or integration of the surrounding reality with computer-generated images that change the original environment without affecting the possibilities of interaction.

Elements that 'increase' the reality can be added through a mobile device, such as a smartphone, with the use of a webcam-equipped PC or other sensors, with vision devices (projection screen on the retina), listening (earbuds) and manipulation (gloves) that add multimedia information to the reality that is already perceived.

The 'additional' information may in fact also consist in a decrease in the amount of information normally perceptible sensory, always in order to present a clearer or more useful or more enjoyable situation. Again, this is AR.

In virtual reality, information added or subtracted electronically is predominant, so that people are immersed in a situation where the natural perceptions of many of the five senses do not even appear to be present and are replaced by others. In the augmented reality (AR), however, the person continues to live the common physical reality, but gains additional or manipulated information about reality itself.

The distinction between VR and AR is furthermore artificial: mediated reality can, in fact, be regarded as a continuous, in which VR and AR are adjacent and are not merely two opposing concepts.

Mediation usually occurs in real time. Information about the real world surrounding the user can become interactive and manipulable digitally.

### **Conclusion**

Despite some unanticipated unexpected results, the introduction of multimedia tools and IT has generally produced positive results. The role / real-play movie, made in a state of non-anxiety, has allowed the learners to freely experiment with new roles and identities in the culture of arrival, transforming the task into a fun activity oriented to achieving a result that has put in motion resources, strategies, and intelligence, developing autonomy in the learning process and helping to strengthen self-esteem, intrinsic motivation, and relationship with the teacher.

In particular, the increase in motivation compared to the beginning of the course was reflected in a more regular class attendance and a more active participation by even less extravagant students.

The original work used by the students is also a useful corpus through which to analyze the various aspects of the LS acquisition process, from the morphynaptic structures in the various phases of interlingua to the phonetic, paralinguistic, extralinguistic, pragmatic and cultural, difficult to elicit through the traditional pen and paper tasks.

As is well-known, the Italian language, carrying a lexical richness that has passed all boundaries and latitudes, holds a special record in the world: in fact, all its adjectives, verbs, adverbs and nouns end in vowels. Because of redundancy in a language, it is of fundamental importance, understanding in Italian and it is easier than in other foreign languages because this help is offered to several times by redundancy in men, women, singular and plural, both articles and adjectives, verbs and nouns.

Thanks to the new technological era, Italian language becomes more than just a literary one of Dante and Manzoni or the one that describes incomparable landscapes, stormy sunsets and sunny beaches, spreading a cuisine that has made history

around the world (dishes and products made from unique flavors such as pizza, parmesan cheese, pasta, extra virgin olive oil and mozzarella), or that of music (Lirica and Opera in particular), but it is also the language of a highly technological and industrialized country (5th in the world and a member of the G7), a world leader in many driving areas (From fashion to agriculture, from tourism to art).

It is a language lab, a living language that is capable of renewing and enriching year after year with new cultural and linguistic features. It is also a frank language in a very specific field: the one of classical music that for centuries brings together musicians and composers from all over the world. Although some have tried it, it is almost impossible to render or translate in a proper and unique way in other languages expressions such as *Andante* with motion, broad, *crescendo*, pinched, fine, majestic, somewhat moved, and so on.

Andrea Bocelli, the young Italian tenor, is also claiming to be a light musician in the world, using the Italian language deliberately. At the outset of his compact dream, he said that he wanted to conquest the American market, but with his tongue. His dream has come true because he is having a tremendous success in many countries, proving that commitment, seriousness and the search for good lyrics and melodies, together with the poetry of a smooth and sweet language, can overcome any language barrier and the Italian good singing is very well suited to all this. In addition, Italian creativity and genius, coupled with the sympathy and warmth of its people, make Italian study an irreplaceable resource for the human, cultural, and professional growth of any foreign student, who will thus be shaped by intercultural environment and educated in peace, solidarity, and nonviolence. Moreover, the study of Italian opens the doors to other European countries, of which Italy is a member and founder country.

The best way to appreciate and love Italy is to know the treasures, the richness of culture and the profound values linked



to the millennial Mediterranean civilization (Greek-Romanesque). The better 'taste' is advisable and desirable to first study and is able to understand the Italian language and then visit at least once in Italy to personally test how, in this small but large Country Garden of Europe Reality is fascinating and different from Region to Region, from place to place even a few miles away.

The core objective of the use of technologies is to help institutions, universities, public and private schools in the world to motivate more and more people to study and learn Italian, not as a necessary and caring language, a role that is currently covered by English but as leading cultural, linguistic and artistic values, consolidated and unique in the world, which are the best value added for those who study languages and compare with foreign cultures.

The first activity of the use of technology in linguistics will be to create a worldwide database, divided by country, in which all the schools and institutions that teach Italian (census) are mapped, and on the other all the teachers (registry). Therefore, call on all the teachers, operators, schools, universities and Italian and foreign institutions which care for the maintenance of Italian culture and a more visible spread and presence of the language, to give a hand by sending students the necessary data, which will be as it has been included in the map of the country and in the survey, forming a Permanent Observatory of Italianism in the world.

#### **REFERENCES**

1. Dorovic D., Genovesi-Bogicevic A. Nuove tecnologie per la didattica dell'italiano microlinguistico LS in corsi universitari 2011.
2. Foster L. LT Advisor. Multilingual Magazine. Multilingual. Retrieved 9 September 2013.

3. Communication Strategies Lab (2012), Realta' aumentate. Esperienze, strategie e contenuti per l'Augmented Reality, Milano, Apogeo 2012.

4. Jafrancesco E. Metodologia e tecnologia nella didattica dell'italiano a stranieri. CLA dell' Università degli Studi di Firenze

5. Winn W. Research Methods and Types of Evidence for Research in Educational Technology 2003.

## **Студенческая наука**

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗНОВРЕМЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА Г. СЕНКЕВИЧА «КРЕСТОНОСЦЫ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК: РАЗЛИЧНЫЕ ТЕХНИКИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ТЕОРИЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В.М. Берестова**

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Казань, РФ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме отражения элементов религиозной картины мира в художественном тексте и его переводе. Объект изучения – роман польского классика рубежа XIX и XX вв. Генрика Сенкевича «Крестоносцы» и его переводы на русский язык, осуществленные Е.В. Егоровой и Вл.Ф. Ходасевичем.

Нас заинтересовало соотношение религиозного мироощущения в католической и православной традиции, выраженное в сакральных номинациях, представленных в тексте оригинала и переводов, а также качество переводов и использование в них таких техник, как доместикация и форенизация. Важным аспектом для изучения явилось влияние языковой личности переводчиков на художественный текст. Мы ставим целью проанализировать русские и польские сакральные номинации и составить представление о религиозной картине мира двух славянских народов, а также сопоставить оригинальный текст и переводы в смысловом и стилистическом отношениях и определить главенствующую технику переводчиков.

Актуальность выбранной темы обусловлена глубокой связью религии и мышления, а также влиянием религиозной литературы на мироощущение и миропонимание славян.

**Ключевые слова:** Г. Сенкевич, переводы, сакральная номинация, доместикация, форенизация, религиозная картина мира

**COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO TRANSLATIONS  
FOR HENRYK SIENKIEWICZ'S NOVEL  
"THE TEUTONIC KNIGHTS" ON RUSSIAN LANGUAGE:  
DIFFERENT WAYS OF TRANSLATION  
AND THEIR RELATIONS WITH THE LINGUISTIC  
INDIVIDUAL'S THEORY**

**V. Berestova**

Kazan (Volga region) Federal university  
Kazan, Russia

**Abstract.** This article offers a critical overview of sacral nominations in Henryk Sienkiewicz's novel «The Teutonic Knights» («Krzyżacy») in original (polish) language and its two Russian variants. It denotes the problem of displaying religious world view in fiction and its translation. We are interested in religious world of view in Catholic to Orthodox traditions ratio. It is expressed in sacral nominations, which are presented in original text and translations. In addition, we are interested in analysis of translations' quality and usage of such techniques as domestication and foreignization. And then on the comparison of two different russian-speaking translators which is based on the linguistic individual's theory. The target is the analysis of russian and polish sacral nominations and creation the conception of religious world of view for two slavic nations. Also, these three texts were compared in stylistic and semantic levels and the main translators' technique was discovered.

**Key words:** Sienkiewicz, translations, sacral nominations, domestication, forenization

Статья посвящена проблеме отражения элементов религиозной картины мира в художественном тексте и его переводе. Объект изучения – роман польского классика рубежа XIX и XX вв. Генрика Сенкевича «Крестоносцы» и его переводы на русский язык, осуществленные Е.В. Егоровой и Вл.Ф. Ходасевичем.

Политическое положение Польши в эпоху перелома веков было зависимым от соседних государств. В среде интеллигенции наблюдалось тяготение к религиозному мистицизму и патриотической рефлексии [3, С. 223-226; 17].

Результатом этих процессов стал роман «Крестоносцы», хронотопом которого является конфликт Ягеллонской Польши и Тевтонского ордена конца XIV – начала XV вв. и ставшая его результатом Грюнвальдская битва 1410 г. Данный хронотоп потребовал использования специализированной лексики: воинской, бытовой, архаичной и т.д. Важное место в произведении Сенкевича занимает церковная лексика – упоминание святых и Бога, прямое и не прямое цитирование Библии, так как в Средние века христианская вера и церковные практики занимали большое место в жизни европейцев.

Нас заинтересовало соотношение религиозного мироощущения в католической и православной традиции, выраженное в сакральных номинациях, представленных в тексте оригинала и переводов, а также качество переводов и использование в них таких техник, как доместикация и форенизация [см.: 12, С. 1-4]. Важным аспектом для изучения явилось влияние языковой личности переводчиков на художественный текст, так как процесс подбора эквивалентов для передачи смысловой и стилистической окраски слов и выражений требует от переводчика обладания навыками динамического билингвизма, управления собственной языковой личностью и ясного понимания языковых реалий автора [подробнее см.: 6, С. 237-244]. Все это требует от субъекта переводческой деятельности

специальной подготовки и постоянного наблюдения за изменяющимся фоном экстралингвистических факторов.

Мы ставим целью проанализировать русские и польские сакральные номинации и составить представление о религиозной картине мира двух славянских народов, а также сопоставить оригинальный текст и переводы в смысловом и стилистическом отношении и определить главенствующую технику переводчиков. Для выполнения поставленной цели требуется отобрать и классифицировать материал и соотнести его с текстами христианской литературы. Актуальность выбранной темы обусловлена глубокой связью религии и мышления, а также влиянием религиозной литературы на мироощущение и миропонимание славян.

«Для переводчиков понимание смысла как свободного, так и идиоматического сочетания возможно посредством проникновения в языковую картину мира автора. Из-за сложности лингвистических и экстралингвистических процессов порой непросто найти эквиваленты для передачи, прежде всего, идиоматических выражений. Вместе с тем при переводе возникает потребность в сохранении единого смыслового фона для передачи «народного духа», особенностей культуры» [4, с. 149].

С точки зрения теории перевода выделяются две основные техники, позволяющие успешно передавать реалии другого языка: доместикация («одомашнивание» реалии, приближение к принимающей культуре) и форенизация (отдаление от нее) – с их помощью могут быть, так или иначе, переданы оттенки языковых единиц [12, С. 1-4].

Однако, в силу различных причин, может происходить некорректная интерпретация реалий текста-оригинала, что приводит к искажению первоначального смысла и затруднению его понимания читателем. А это, в свою очередь, может привести к изменениям позиции

коллективного сознания одного народа по отношению к другому, и выйти за пределы художественной и иной литературы на уровень экстралингвистики.

В процессе исследования нами были встречены различные виды расхождений в сфере сакральной номинации: смысловые, стилистические и смешанные. Наибольшее количество неточностей было найдено в смысловом виде.

Часто Е.В. Егорова искусственно придает тексту мистический смысл, хотя в оригинале он не подразумевается. Например, при описании в первом томе Тынецкого аббатства, автор подчеркивает средневековые экономические связи между духовенством и рыцарством: *...где у подножия престола господня легко было заполучить дары, льготы и всякие блага часто за небольшую услугу, удачное слово или просто под веселую руку всемогущего аббата.* В данном случае словосочетание «престол господень» обладает мистическим смыслом и отсылает к видениям пророков Иезекииля и Исаии (Иез. 1:22-28, Ис. 6:1-3). В оригинальном тексте такая глубокая религиозная семантика не используется: *...gdzie przy wielkim oltarzu latwo bylo o darowizny, ulgi i wszelkiego rodzaju dobrodziejstwa...*, а имеется в виду алтарь крупного аббатства, без дополнительной окраски.

Вл.Ф. Ходасевич в этом случае форенизирует текст, переводя его почти дословно, из-за чего не возникает дополнительных смысловых уровней: *Множество дворян, и даже могущественных рыцарей, держали неисчислимые монастырские земли по довольно исключительному в Польше ленному праву. Они, в качестве «вассалов», охотно жили при дворах своих сюзеренов, где у большого алтаря легко можно было рассчитывать на всякие подачи, льготы и благодеяния, зависевшие порой от мелкой услуги, от ловкого слова, а то и от минуты хорошего настроения могущественного аббата.*

«Одомашнивание» в этом отрывке касается только одного слова: *благодаяния*, которое, используя старославянское неполногласие, обладает возвышенной стилистической окраской, так как слово *dobrodziejstwa* не может быть прямо переведено на русский язык.

Особенно заметной стала лексическая лакунарность в переводе идиоматических выражений, связанных с Богом и святыми. Например, по дороге из Тынца в Краков княгиня Анна Данута, испуганная шутками о Вальгере Прекрасном (в пер. Ходасевича «Удалом») (по преданию, привидение этого рыцаря-демона можно встретить на дороге), говорит: *A słowo stało się ciałem! – zawołała księżna. – Nie powiadajcie byle czego!* («А слово стало телом! – сказала княгиня. – Не говорите чего попало!»). В этом месте видна явная аллюзия на Евангелие от Иоанна, где говорится о воплощении Бога (Ио. 1). Однако Егорова игнорирует метафорическую составляющую польского контекста и дает идиоматическое выражение, соответствующее современному русскому узусу: *Свят, свят, с нами крестная сила! – воскликнула княгиня. – Не болтайте попусту Бог весть что!*

Перевод Ходасевича с этой задачей справляется по-другому, оставляя религиозный контекст на месте: *И слово бысть плоть! – испугалась княгиня. – Не наговорите чего-нибудь*, где используется архаичная форма старославянского сигматического аориста 3 лица ед. ч. глагола 5-го класса *быти*, что придает тексту возвышенную стилистическую окраску и намекает на традиции средневековой религиозной славянской книжности.

Особенно заметной стала лексическая лакунарность в переводе идиоматических выражений, связанных с Богом и святыми.

Видимо, чтобы стилистически приблизить текст к читателю и справиться с обилием безэквивалентной лексики, Е.В. Егорова надстраивает религиозный контекст, хотя в оригинале его нет. Например: *«Ну поезжай теперь с*



*Богом!*», – говорит каштелян Збышку, используя русскую поговорку. Однако никакой корреляции с Всевышним у Сенкевича нет: «*Ruszajże teraz na bory, lasy!*» («Поезжай теперь по борам и лесам»).

Ср.: «*Ступай на все четыре стороны*» у Вл. Ходасевича.

Однако у Егоровой это непостоянная «надстройка». В иных случаях переводчик, наоборот, подвергает усечению сакральную номинацию. Так, рыцарь Юранд из Спыхова говорит Збышку: «*Счастливо оставаться, а на меня не гневайся!*», – хотя семантика фразы заключается в Боге и его любви внутри человека.

Чтобы понять истинную цель высказывания, следует обратиться к оригиналу, где Юранд напутствует: «*Ostawaj z Bogiem i urazy do mnie nie chowaj*». Что значит: «Оставайся с Богом и обиды на меня не храни», т.е. оставайся с любовью Божьей в сердце, с его правдой и не храни зла, ибо я не виноват. Вл. Ходасевич в этом плане более чувствителен к тексту и оставляет контекст нетронутым, обогащая его высоким книжным стилем: *Оставайся с Богом и обиды на меня не питай*.

Далее следует обратиться к смешанному виду неточностей, где соединены смысловой и стилистический уровни. Как правило, Е.В. Егорова снижает стиль речи, приближая его к разговорному, изменяет семантику и добавляет коннотации в идиоматические выражения.

В некоторых случаях такие изменения негативно сказываются на самом тексте, придавая ему иронический, гротескный или абсурдный оттенок. Например, Збышко в ответ на замечание княгини Анны Дануты про мужскую неверность отвечает ей: *A niechże mnie Pan Jezus wpięrw skarże!* («Так пусть меня Бог в первую очередь накажет!») Имеется в виду, что герой никогда не изменит своей возлюбленной. Однако в переводе риторическое восклицание звучит иначе, а именно: *Разрази меня Бог!* Такой

неосторожный перевод превращает средневекового благородного рыцаря в пирата, вызывая ассоциацию с приключенческими романами Р.Л. Стивенсона или других:

– *Вы в порядке?*

– *Нет, разрази меня гром. Я старый. Доживете до моих лет, сами будете не в порядке* [2, с. 41].

Что касается Вл. Ходасевича, то он не доместицирует текст: *Пусть Господь Бог меня накажет, если так будет!*

В плане перевода этого выражения (*niechże mnie Pan Jezus wpierw skarże/Bóg pokarże*) можно проследить у Е.В. Егоровой своеобразную логику. Так, выражение: *Niechże mnie Bóg pokarże, jeśli ja was starego i chorego tu opuszczę*, – произнесенное Збышком по отношению к своему дяде, Вл. Ходасевич переводит прямо по межязыковому паттерну: *Пусть Бог накажет меня, если я вас, старого и больного, оставлю здесь*. У Е.В. Егоровой прослеживается та же аналогия с персонажами Р.Л. Стивенсона: *Да разразит меня господь, коли я вас, старика больного, да оставлю здесь*. Причем сама фраза не только обладает яркой стилистической окрашенностью, но и вместе с тем добавляет патетики и гордости персонажу, хотя в оригинале таких эмоций не подразумевалось.

Также Е.В. Егорова использует снижение, включая в текст дополнительные элементы. Например, Збышко, говоря о почившей в Бозе польской королеве Ядвиге, замечает: *Nie będzie się śmiał na nią skrywić byle święty, a skrzywi się, to jeszcze sam od Pana Boga oberwie, boć to przecie nie żadna zwyczajna nawojka, ale królowa polska...* («Не будет сметь на нее кривиться какой попало святой, а скривится, то еще сам от Бога получит, так как перед ним не какая-то случайная девка, но королева польская...»).

В переводе Егоровой отсутствует контекстуальная антитеза и происходит дополнительное снижение стиля за счет просторечий и идиомы: *Ни один святой не посмеет косо на неё поглядеть, а посмеет, так ещё от господа Бога*

получит на орехи – это ведь не какая-нибудь простушка, а польская королева... Поговорка: «будет, попадет и т.п. на орехи» во фразеологическом словаре русского литературного языка А.И. Федорова определена следующим образом: «кому. Прост. ... О наказании, ожидающем кого-либо» [10]. А выражение «Господь Бог» относится к пласту возвышенной церковной лексики, что делает сочетание: получить «...от Господа Бога на орехи...» гротескным.

У Ходасевича контекст изменяется и появляется иное лицо: *Никакой святой не посмеет на нее ворчать, а если заворчит, то ему от Господа попадет, потому что ведь это не какая-нибудь пряха, а королева польская...* Хотя, стоит отметить, стилистического снижения не происходит и контекстуальная антитеза частично остается.

Стилистический вид неточностей также присутствует в романе, и Егорова снова оперирует доместикацией, заполняя лексические лакуны.

Например, княгиня Анна Данута уважительно спрашивает у рыцарей Мацька и Збышка из Богданца: *Skądże Bóg prowadzi?* («Откуда же Бог провожает?») Такое упоминание Вседержителя безэквивалентно, и Е. В. Егорова, стремясь «одомашнить» текст, заменяет его на: *Откуда Бог несёт?* Риторический вопрос в этом случае снова отмечен снижением стиля до просторечного, что вызывает конфликт между статусом говорящего и его речевой характеристикой (языковой личностью) персонажа, так как княгиня Мазовецкая Анна Данута, обладая высоким положением в обществе и аристократическими манерами, не может объясняться таким низким стилем.

Вл. Ходасевич в этом случае поддерживает конфликт, надстраивая местоимение: *Откуда вас Бог несёт?*

Также достаточно яркую этнолингвистическую специфику имеет, как правило, форма приветствия. В романе «Крестоносцы» в приветствиях активно упоминается

Христос, что говорит о глубоко религиозном мироощущении средневековой Европы.

Рассмотрим структуру польского приветствия и его генезис.

Первая фраза «*Niech będzie pochwalony Jezus Christus!*» и ответ «*Na wieki wieków, amen!*» имеют несколько вариаций, где могут отсекаются составляющие:

«*Pochwalony Jezus Chrystus!*»;

«*Niech będzie pochwalony*»;

«*Pochwalony*»;

«*Na wieki wieków*».

Русский коррелят в грамматическом плане не равен сложной конструкции польского императива со страдательным причастием и представляет собой у Е.В. Егоровой номинативное односоставное предложение: «*Слава Иисусу Христу!*», где глагольную составляющую с позиции наклонения проанализировать не представляется возможным.

Вл. Ходасевич расширяет текст, оставляя, однако, иноязычное звучание, которое проявляется в грамматическом плане, так как части предложения: косвенное дополнение и определение – представлены в инверсивном порядке: *Слава Господу Богу нашему!*, или *Слава Господу Богу нашему Иисусу Христу* в полном варианте.

С исторической точки зрения *Niech będzie pochwalony Jezus Christus!* восходит к латинскому *Laudetur Jesus Christus*, где изначальное выражение использует глагол в *praesens conjunctivi passivi* 3 лица ед.ч. и переводится как: «Хвалил бы он / пусть он хвалит Иисуса Христа». Идиоматическое сочетание в значении призыва (*conj. imperativus*) стало широко распространенным и осталось функционировать в качестве приветствия в католическом мире.

Стоит отметить, что согласно хронотопу произведения (1399-1410) в тексте встречаются упоминания не только христианского Бога, но и языческих божеств. Г. Сенкевич использует не только прямое упоминание, но и достаточно сложные аллюзии. Например, во время охоты на медведя, Збышко, встречая «хозяина леса», произносит: *Buwaj, dziadku!* (Бывай/здравствуй/привет дедушка). Чтобы объяснить мотивированность такого приветствия, следует обратиться к польской мифологии, где медведь отождествлялся с Велесом – богом загробного мира и зверей [подробнее см.: 14]. А также во многих народных традициях есть обычай приветствовать жертву на охоте, так уравниваются шансы и поступок (убийство) становится более благородным.

Таким образом, Збышко, ввиду экстралингвистических параметров, не мог сказать по-другому. В переводе Вл. Ходасевича остается и высокий контекст, и форма, соответствующая русскому узусу, так как *Buwaj* в языке не имеет аналога: *Здравствуй, дедушка!* А Е.В. Егорова полностью избавляется от контекста и доместицирует текст: «*Сюда, косолапый!*» – говорит Збышко в ее переводе. Тем самым властный и сильный медведь-Велес Сенкевича становится неуклюжим и неповоротливым косолапым.

На основе проанализированных единиц можно выделить технику доместикации у Е. В. Егоровой как превалирующую и отметить, что ясной стратегии перевода в пласте сакральных номинаций осуществлено не было. В некоторых случаях эквиваленты подбирались не совсем уместно, что снижало качество перевода и необоснованно расширяло спектр коннотативных элементов. Язык персонажей не всегда был передан верно, что отразилось на стилистической составляющей «Крестоносцев».

Религиозная картина мира в романе может быть описана как «православно-католическая» из-за

множественных проблем с переводом безэквивалентной лексики (лексической лакунарностью) и с несоответствием тех или иных аспектов реалии.

Мы считаем, что у каждой эпохи должен быть свой, только ей присущий язык, призванный передать особенности культуры, дух времени. И Г. Сенкевичу это блестяще удается. Однако из-за вышеуказанных сложностей переводчик вынужден подбирать эквивалентные контексты, что, безусловно, вызывает множество затруднений. В данном случае мы не считаем перевод польского классика на русский язык до конца удавшимся, так как перед читателями возникают образы не лиц Средневековья, призванные «*ku rokrzerpieniu serc*» («укреплению сердец») вдохновить читателя на патриотический и религиозный подвиг, не рыцари-католики, свято преданные своей вере, а «рыцари-современники» XX в. с православными элементами мышления и персонажи, отражающие в речи русские языковые паттерны. С одной стороны, переводчика называют вторым автором, так как он, обладая билингвальным мышлением, способен составить текст любой сложности, наполнить его вторичными смыслами, приобщившись таким способом к автору, и передать читателю. Но с другой стороны, переводчик не равен автору и работает с уже существующим и функционирующим текстом, концепцию которого не следует нарушать.

У Вл.Ф. Ходасевича форенизация, наоборот, занимает лидирующую позицию. Переводчик оставляет текст «иностранном», не пытаясь придумать новой языковой реальности, умело подбирает контексты и работает с разными стилистическими уровнями.

Мыслится, что такая различная, а иногда и диаметрально противоположная точка зрения переводчиков на языковые единицы связана с понятием языковой личности, так как Е.В. Егорова занималась переводческой деятельностью в советский период, отсюда отсутствие

четкой стратегии, стремление русифицировать текст, непонимание границ иной религиозной культуры. Вл. Ходасевич в этом плане находился на более выгодной позиции: происходил из обедневшего польского рода, являлся носителем дореволюционной культуры, владел польским языком, а значит, чувствовал живое слово, без разумения коего сложно передать чужой художественный мир.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библия на церковно-славянском языке (гражданский шрифт). Книга пророка Иезекииля // [http://www.my-bible.info/biblio/bib\\_tsek\\_rus/pr\\_iezekiil.html](http://www.my-bible.info/biblio/bib_tsek_rus/pr_iezekiil.html)
2. Гейман Н. Дым и зеркала. М.: АСТ/Астрель, 1998.
3. Горизонтов Л.Е., Дьяков В.А., Зуев Ф.Г., Манусевич А.Я., Пименова И.В., Орехов А.М., Стецкевич С.М., Фалькович С.М., Якубский В.А. Краткая история Польши: С древнейших времен до наших дней / отв. ред. В.А. Дьяков. - М.: Наука, 1993.
4. Новак М., Берестова В. Сакральные номинации в романе Г. Сенкевича «Крестоносцы» и в его переводе на русский язык // Региональная картина мира в языковой концептуализации. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2016. – С. 148 – 155.
5. Огицкий Д. П., Максим Козлов, прот. Римско-католическое учение о спасении [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Слово» [сайт] // URL: <http://www.portal-slovo.ru/theology/37692.php> (дата обращения 22.10.2016).
6. Сардарова А.А. Переводчик как билингвальная языковая личность. – ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ: Сборник научных трудов по материалам 8-й Международной научно-методической интернет-конференции / под ред. Н.Н. Гавриленко. Российский

университет дружбы народов (РУДН) (Москва). С. 237-244  
<http://www.gavrilenko-mn.ru/publications/594/>

7. Сенкевич Г. Крестоносцы: роман / Генрик Сенкевич ; пер. с пол. Е. Егоровой. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – (Азбука-классика).

8. Сенкевич Г. Меченосцы (Krzyżaci)/ Генрик Сенкевич ; пер. с пол. Вл. Ходасевича. – М.: Проспект, 2010.

9. Сергеев А. «Пантократор-Вседержитель в Трактатах блаженного Августина Гиппонского на Евангелие от Иоанна как доказательство равенства Бога-Отца и Сына Божия, или Знали ли святые равноапостольные Кирилл и Мефодий толкование на Евангелие от Иоанна блаженного Августина?» Доклад на заседании кафедры библеистики СПбДА 28.01.2016 [Электронный ресурс] // URL: <http://bible-spbda.info/researches/20160128-pantokrator/alexey-sergeev-pantokrator.html> (дата обращения 15.10.2016).

10. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка, 2008.  
<http://getword.ru/ru/slovari.php?word=opex&submit=submit&table=fedDSL>

11. Цитата из Библии [Электронный ресурс] // Софт-твари: бесплатный христианский софт. JesusChrist.ru – сервер христианского общения [сайт] // URL: <http://jesuschrist.ru/software/#.UjHx3MbQmt0> (дата обращения 15.10.2016)

12. Koskinen K. Domestication, Foreignization and the Modulation of Affect, 2012. [http://www.academia.edu/7872551/\\_2012\\_Domestication\\_Foreignization\\_and\\_the\\_Modulation\\_of\\_Affect\\_pre-print](http://www.academia.edu/7872551/_2012_Domestication_Foreignization_and_the_Modulation_of_Affect_pre-print)

13. Nawojka – pierwsza polska studentka  
<http://pokazywarka.pl/wsoszv/>

14. Niedźwiedz w wierzeniach Słowian  
<https://www.slawoslaw.pl/niedzwiedz-w-wierzeniach-slowian/>

15. Sienkiewicz H. Krzyżacy. – Kraków, Wydawnictwo GREG, 2016.



16. Slovník jazyka staroslověnského (Lexicon linguae palaeoslovenicae). – I–IV. – Praha: ČSAV 1966-1997.

17. Tatarkiewicz W. Historia filozofii. Filozofia XIX wieku. Tom III. Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. <http://iklasyk.eu/wp-content/uploads/2015/03/W.-Tatarkiewicz-Historia-Filozofii-Tom-III.pdf>

## **МАТЕРИАЛЬНОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В ЛЕКСИКЕ БИЗНЕС-СФЕРЫ**

**А.И. Смоленкова**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** Иноязычное заимствование встречается в большинстве современных языков, является закономерным явлением языковых контактов в условиях современных глобализационных процессов. Заимствование слов из одного языка в другой является наиболее давним процессом межъязыкового взаимодействия. Будучи естественным явлением, межъязыковое заимствование языковых единиц стало отличительной чертой языкового функционирования последних двух десятилетий в связи с активно происходящими в мировом масштабе процессами экономической, политической и культурной интеграции.

Появление английских слов и синлексов, казавшихся ранее экзотическими, в экономической лексике русского языка связано с переходом от плановой экономики к рыночной и возникновением явлений, которые иноязычные слова номинируют. Рассматриваемая группа английских заимствований наиболее многочисленная, так как под бизнес-сферой подразумевается широкий спектр экономической деятельности человека: международная экономическая деятельность, финансы и банковское дело,

промышленность, сельское хозяйство, сектор услуг, информационные технологии. Статья посвящена одному из основных способов введения англицизмов в сферу бизнес-лексики – материальному заимствованию, выступающему в форме графического заимствования, транскрипции и транслитерации, транслитерированных простых слов, транслитерированных аббревиатур. Материальная форма заимствования является одним из основных способов введения английских заимствований в лексику бизнес-сферы. В случае материального заимствования всегда присутствует фонетически новая единица, звуковая оболочка которой воспроизводит написание или звучание иноязычного оригинала. Судьба англицизмов в лексике русского языка неодинакова, что определяется их способностью к ассимиляции в новой лингвистической системе с целью более правильного интегрирования в язык-реципиент.

В терминологии бизнес-сферы реализуются комплексные языковые процессы, связанные с ее развитием и формированием, когда термины бизнес-сферы служат основой для формирования терминологических единиц других сфер человеческой деятельности.

**Ключевые слова:** англицизм, бизнес-лексика, материальное заимствование, транскрипция, транслитерация, транслитерированные аббревиатуры

**MATERIAL BORROWING AS A METHOD  
OF ADAPTATION OF ENGLISH LOAN-WORDS  
IN SPHERE OF BUSINESS**

**A.I. Smolenkova**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** Loans takes place at most modern languages. It is a natural phenomenon of language contacts in the modern

globalization processes. Borrowing from one language to another is the oldest process of interlanguage interaction. It is connected with the processes of economic, political and cultural integration, that are taking place on a world scale.

The emergence of English loan-words and synlexes in the economic vocabulary of the Russian language, which seemed exotic previously, is associated with the transition from a planned economy to a market economy and the emergence of phenomena that foreign words denominate. The group of English loan-words is the most numerous, because the business sphere implies a wide range of economic activities: international economic activity, finance and banking, industry, agriculture, service sector, information technology. The article is focused on one of the main ways of introducing English loan-words into the sphere of business - material borrowing, which includes graphic borrowing, transcription and transliteration, transliterated simple words, transliterated abbreviations. The material borrowing is one of the main ways of introducing English loan-words into the vocabulary of the business sphere. A phonetically new unit whose sound shell "reproduces" the writing or sound of loans is always present in material borrowing. The fate of English loan-words is not the same in the vocabulary of the Russian language. It is determined by their ability to assimilate in a new linguistic system in order to correctly integrate into the recipient language.

Complex language processes are realized in the terminology of the business sphere that are associated with its development and formation. The terms of the business sphere are the basis for the formation of terminological units of other spheres of human activity.

**Key words:** English loan-words, business vocabulary, material (lexical) borrowing, transcription, transliteration, abbreviations

Лексика – это наиболее динамичная сторона языка в любой период времени. Каждый язык характеризуется

стремлением к совершенствованию и развитию своего лексического состава. Обогащение словарного состава языка происходит как за счет собственных источников, так и за счет иноязычных заимствований.

Экспансия английских заимствований во все области человеческой жизнедеятельности началась в начале XXI века. Английский язык играет лидирующую роль языка-источника в развитии терминологии бизнес-сферы. Ученые-лингвисты выделяют несколько основных способов введения английских заимствований в лексику бизнес-сферы. Среди них – материальное заимствование. Первичной формой материального заимствования является графическое заимствование. Под графическим заимствованием понимается употребление англицизма в оригинальной графике на начальном этапе освоения [1, с. 34]. В бизнес-сфере данная форма в основном встречается в виде аббревиатур, перенесенных путем орфографической трансплантации с полным сохранением орфографического и графического облика. Так, например, на сайте образовательной платформы «План Б» для владельцев малого и среднего бизнеса и топ-менеджеров находим:

«Появилась *TQM*, *Total Quality Management*, всеобщее управление качеством. Это все, что сделала "Тойота", поэтому на слайде появилась фотография Тайити Оно. Образ *TQM* – дом качества» [8].

В одном из выпусков «Ежедневной деловой газеты РБК» встречается аббревиатура *CRM* (*Customer Relationship Management*) – ‘система управления взаимоотношениями с клиентами’:

«Вот только Михаил не выпускает потребительскую электронику и не учит публику, "как заработать миллион, ничего не делая", его продукт – специализированное *b2b*-решение *CRM*-система (от англ. *Customer Relationship Management*) AmoCRM» [2].

Следует заметить, что в приведенном примере встречается также еще одно графическое заимствование *b2b* (*Business to Business*) – ‘сектор рынка, работающий не на конечного потребителя, а на другой бизнес’.

Также в качестве примеров аббревиатур, перенесенных путем орфографической трансплантации с полным сохранением графического и орфографического облика, выступают *BPR* (*Business Process Reengineering*) – ‘реинжиниринг бизнес-процессов’; *MBWA* (*Management By Walking About*) – ‘управление через неформальное общение’; *QFD* (*Quality Function Deployment*) – ‘распределение функции качества’; *SI-CC* (*Strategic Intent-Core Competence*) – ‘стратегическая цель – ключевая компетентность’; *ABC* (*Activity Based Costing*) – ‘калькуляция операционных издержек’; *USP* (*Unique Selling Proposition*) – ‘уникальное торговое предложение’; *’ERP II* (*Enterprise Resource & Relationship Processing*) – ‘управление ресурсами и внешними связями предприятия’.

Лингвисты выделяют еще одну форму материального заимствования – транскрипцию и транслитерацию. На данный момент распространен некий симбиоз транскрипции и транслитерации. К транслитерированным простым словам относят, например:

– *фриланс* (*freelance*) – ‘работа без контракта внештатным сотрудником’:

«Последние исследования показывают, что извлекать бонусы из гиг-экономики, когда все больше людей не хотят сидеть в офисе и предпочитают работать на *фрилансе*, постепенно научились не только digital-компании, но и классические корпоративные гиганты» [6];

– *фрилансер* (*freelancer*) – ‘человек, работающий вне штата’:

«Необязательность *фрилансеров* – проблема, типичная для России. В 2016 году IT-оператор компания Inoventica

была вынуждена остановить создание рекламных роликов о своих продуктах. Причина – срыв работ *фрилансером*» [7].

Если провести анализ транслитерированного простого слова «*маркетинг*» (*marketing*) по основному национальному корпусу русского языка [4], то можно сделать вывод о том, что слово чаще всего употребляется в публицистической сфере в статьях о бизнесе, экономике и финансах.

«Продажи и *маркетинг* в винном бизнесе – это третий после виноградарства и виноделия "кит", на котором основан этот бизнес, и *маркетингу* нужно учиться столько же, сколько собственно виноделию» [5].

Частота употребления слова – 357 вхождений. Распределение по годам показывает, что употребление слова «*маркетинг*» резко пошло вверх после 1999 года (Рисунок 1).

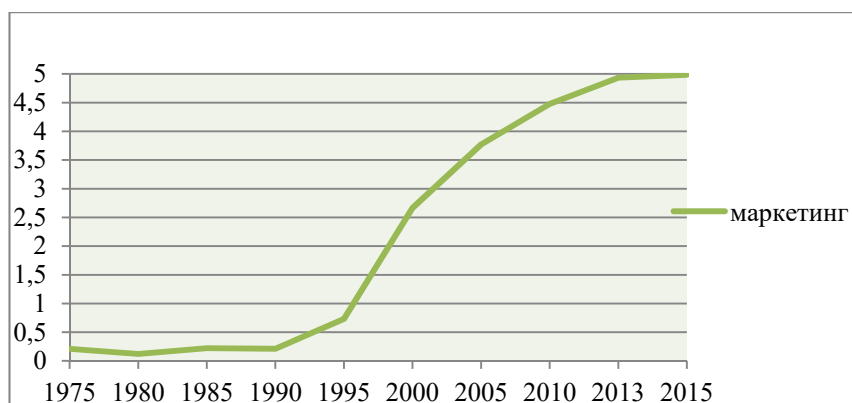


Рисунок 1 - Распределение употреблений языковой единицы «*маркетинг*» по годам, частота на миллион словоформ

Анализ транслитерированного простого слова «*консалтинг*» (*consulting*) по основному национальному корпусу русского языка показал, что слово чаще всего употребляется в публицистике в статьях о бизнесе, коммерции, экономике и финансах (Таблица 1).

Таблица 1

Статистика языковой единицы «консалтинг» по  
метаатрибутам

		Найдено документов	Найдено словоформ
Сфера функционирования	публицистика   нехудожественная	50	72 (61,54 %)
Тип текста	статья	29	40 (34,19 %)
	заметка	14	21 (17,95 %)
Тематика текста	бизнес, коммерция, экономика, финансы	28	46 (39,32 %)

Частота употребления слова «консалтинг» – 117 вхождений. Распределение по годам показывает, что с 1988 года происходит постоянное увеличение употребления данной лексической единицы (Рисунок 2).

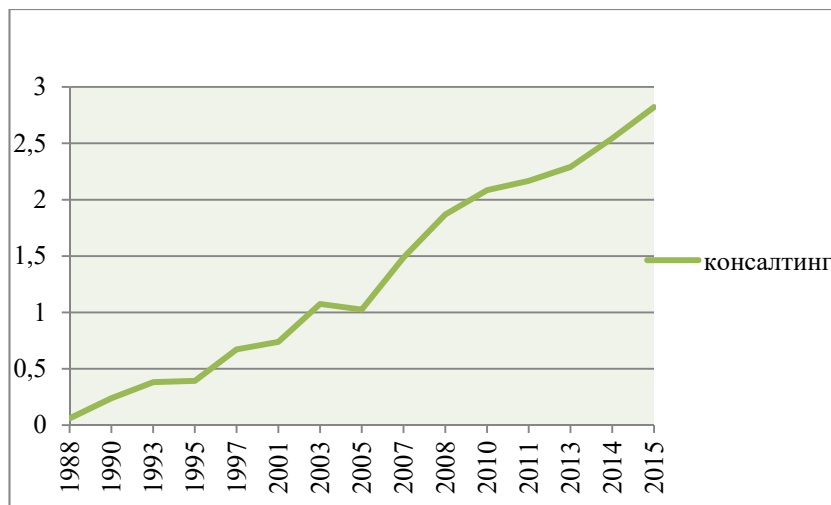


Рисунок 2 - Распределение употреблений языковой единицы «консалтинг» по годам, частота на миллион словоформ

К транслитерированным простым словам можно также отнести: *мерчендайзинг (merchandising)* – ‘розничная закупка’; *брокер (broker)* – ‘посредник при заключении

сделок на бирже', *лэй-эвэй (lay-away)* – 'практика продажи, основанная на предварительной выплате всей или части установленной цены' и другие.

Среди англицизмов в лексике бизнес-сферы, адаптированных способом материального заимствования, необходимо отметить транслитерированные аббревиатуры: *КФР (CFR – Cost and Freight)* – 'условие поставки, при котором продавец обязан оплатить фрахт и транспортировку товара до обусловленного договором места назначения'; *ЛИФО (LIFO – Last In First Out)* – 'система обслуживания в первую очередь того, кто прибыл последним'; *ФИФО (FIFO – First In First Out)* – 'система обслуживания в первую очередь того, кто прибыл первым'; *ФАС (FAS – Free Alongside Ship)* – 'базисные условия поставки при морских перевозках'.

Аппозитивные словосочетания, в которых зависимое слово называет «опредмеченный» признак, также входят в лексику бизнес-сферы способом материального заимствования. К аппозитивным словосочетаниям относятся следующие англицизмы бизнес-сферы: *клон-мейкер (clone-maker)* – 'производители легальных копий продуктов известных фирм'; *бизнес-технология (business technology)*; *бизнес-процесс (business process)*.

«Китайский *клон-мейкер* Goophone не мог оставить без внимания один из самых ожидаемых фаблетов этого года, а именно Samsung Galaxy Note 4» [9].

Рассматривая такой способ адаптации англицизмов в лексике бизнес-сферы, как материальное заимствование, следует упомянуть о случаях сосуществования транскрибированной формы и транслитерации одного и того же наименования. Так, в словаре англицизмов русского языка А.И. Дьякова присутствует несколько форм написания слов «*freelance*» и «*freelancer*»: фриланс и фриленс, фрилансер и фриленсер [3].



Результаты анализа слов «риэлтер», «риэлтор» и «риелтор» (англ. *realtor*) в основном национальном корпусе русского языка позволяют сделать вывод о том, что слово «риэлтор» используется чаще (частота употребления – 54 вхождения).

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что материальное заимствование готовит англицизм к переходу из состояния вкрапления к функционированию в качестве равноправной лексической единицы в системе языка-реципиента. Одним из основных «проводников» в миграции англицизмов выступают специализированные периодические издания. Наиболее часто в бизнес-журналах встречаются материальные заимствования, выступающие в форме аббревиатур, перенесенных путем орфографической трансплантации с полным сохранением орфографического и графического облика, а также транслитерированные простые слова. Результаты анализа частот употребления и распределений по годам заимствованных языковых единиц демонстрируют рост активного использования англицизмов в лексике русского языка с конца XX века. Написание слов русскими буквами в соответствии с английскими прототипами и колебания в написании большинства английских заимствований в зависимости от транскрипционной или транслитерационной передачи слов свидетельствуют о начальном этапе освоения заимствований на графемно-орфографическом уровне языковой системы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борщевская Т.С. Английские заимствования в сфере экономического менеджмента // Альманах современной науки и образования. Научно-теоретический и прикладной журнал широкого профиля. – Тамбов. – 2010. – № 3 (33). Часть II. – С. 34–37.
2. Гайсина И. Изображая Джобса // Ежедневная деловая газета «РБК». – № 069 (2566) (1904) [Электронный

ресурс]. URL: <http://www.rbc.ru/newspaper/2017/04/19/58f5d3c29a79475da7038695> (дата обращения: 12.09.2017).

3. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru/> (дата обращения: 31.09.2017).

4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.09.2017).

5. Очень наглядный бизнес // «Эксперт Юг» № 7-8 (348) [Электронный ресурс]. URL: <http://expert.ru/south/2015/08/ochen-naglyadnyij-biznes/> (дата обращения: 15.09.2017).

6. Разделяй и властвуй: как сотрудники «по требованию» меняют корпоративный мир [Электронный ресурс]. URL: <http://www.forbes.ru/tehnologii/347483-razdelyay-i-vlastvuy-kak-sotrudniki-po-trebovaniyu-menyayut-korporativnyu-mir> (дата обращения: 12.09.2017).

7. Слишком свободные: почему российский бизнес не любит фрилансеров [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rbc.ru/business/09/02/2017/589b39e69a79477074e03bcf> (дата обращения: 16.09.2017).

8. «План Б». Дух предпринимательства [Электронный ресурс]. URL: <https://planb.rbc.ru/event/15/> (дата обращения: 15.09.2017).

9. Goophone N4: китайский клон Samsung Galaxy Note 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://fullhub.ru/samsung/goophone-n4-kitayskiy-klon-sam-82656.html> (дата обращения: 16.09.2017).

**ОСОБЕННОСТИ АДЕКВАТНОЙ ПЕРЕДАЧИ  
КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО  
АСПЕКТА ИНФОРМАЦИИ СЛОЖНЫХ  
ПРЕДЛОЖЕНИЙ**  
**А.С. Тисленкова**

Институт иностранных языков РУДН  
Москва, Россия

**Аннотация.** Объект - исследования сложные предложения и их особенности в русском и английском языках. Предмет исследования – особенности передачи коммуникативно-прагматического аспекта информации при переводе сложных предложений. Раскрываются такие понятия, как классификация сложных предложений, коммуникативно-прагматический аспект при переводе, особенности передачи коммуникативно-прагматического аспекта при переводе сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Показано овладение практическими навыками при передаче коммуникативно-прагматического аспекта сложных предложений на основе текстов, написанных в разных жанрах.

**Ключевые слова:** сложные предложения, коммуникативно-прагматический аспект, классификация сложных предложений, особенности перевода

**ADEQUATE CONVEYANCE OF COMMUNICATIVE-  
PRAGMATIC ASPECT OF INFORMATION IN  
COMPLEX SENTENCES**

**A.S. Tislenkova**

Institute of Foreign Languages RUDN University  
Moscow, Russia

**Abstract.** The object of our investigation is the complex sentence and its features in Russian and English languages. The subject of the work is particular features of the translation of the complex sentence while transmission communicative-pragmatic aspects. It reveals such concepts as the classification of complex sentences, the communicative-pragmatic aspects of the translation, peculiar properties of the pragmatic aspects transmission while translating the compound and complex sentences. The practical work is carried out, which shows the mastery of practical skills in transferring communicative-pragmatic aspect of complex sentences.

**Key words:** complex sentence, transmission communicative-pragmatic aspects, classification of complex sentences, translation of complex sentences

One of the most serious challenges for understanding and translation in the English language is complex sentence. In this regard, the scientific relevance of the investigation states the main fact that the study of proper English syntax of the complex sentence and the methods and techniques of its translation into Russian language does not cease to be relevant for the correct translation of these sentences, training to transfer and, consequently, improve the translation work. In this work, we try to describe the most common ways to translate complex sentence from English into Russian taking into consideration the pragmatic aspects.

The object of the work is the complex sentence and its features. The subject of the work is particular features of the translation of the complex sentence while transmission communicative-pragmatic aspects.

Complex sentence is an amalgamation of a number of sentences with the help of various syntactic means in the grammatical unit that serves the expression of a complete thought. Like any sentence, complex one as a whole is characterized by the end of intonation. Included in the complex sentences some parts do not have independence and completeness and are interrelated and mutually reinforcing elements of a complex sentence [7, p. 52].

We should mention that simple sentences as part of the complex can be linked via associations (coordinative and subordinating), allied words (pronouns, adverbs and pronouns) or asyndetic way, that is, only with the help of intonation. In this regard, complex sentences are divided into two groups: union (complex (subordination) and compound) and asyndetic.

Talking about features of the complex sentences stylistic and functional ones should be mentioned. The use of complex sentences is a distinctive feature of the fiction style. In colloquial speech, especially in its oral form, mainly simple sentences are used; complex sentences (mostly asyndetic) are rarely used. This is due to extralinguistic factors: content of statements does not usually require such syntactic constructs that reflect the relationship between grammatical predicative units that are combined into a complex syntactic constructions; the absence of conjunctions is compensated by the intonation in the speech acquiring a critical role for the expression of different shades of semantic and syntactic relations in oral speech.

Without going into detail on the syntax of oral forms of speaking, we note that in its written reflection in artistic texts, primarily in dramatic, asyndetic complex offers is used the most widely.

Complex (subordinate) sentences are much richer and more versatile in its stylistic and semantic properties, which occupy a worthy place in any of the book styles. Complex (subordinate) sentences are 'adapted' to express the complex of semantic and grammatical relations, which are particularly characteristics of the language of science: they can not only articulate this or that thesis, but also reinforce it with the necessary arguments, give a scientific justification. Accuracy and credibility of complex structures are largely dependent on the proper use of communication tools for the predicative parts in complex sentences.

It should be borne in mind and the fact that not all types of translated materials to the same extent require consideration of pragmatic factors. The well-known theorist of translation A. Neubert divides all kinds of materials translated into four groups depending on the role played by pragmatic aspect: 1) reading the literature, which is equally focused on the media in both languages, the degree of understanding, it is the same people who speak different languages, since it is designed for professionals with expertise in this field; 2) materials of local press and some other texts intended for 'domestic consumption'; although the content is not always easily accessible to the reader understand the foreign language, in practice they are translated into other languages is extremely rare and accounting problems when translating pragmatic factor, usually does not occur; 3) fiction, designed, first and foremost, people who are native speakers, but it is often translated into foreign languages, and is therefore a translator for the special difficulties in pragmatic terms; 4) foreign materials of propaganda and advertising of goods intended for export, plays a crucial role in their transfer records pragmatic factor [5, p. 14].

The concept of pragmatism equivalence of the original and the translation is based on an assessment of compliance of a target text to an initial purpose, and as criterion serves communicative effects.

Yu. V. Vannikov defines four types of pragmatical equivalence of the translation and the original:

1) information – corresponds to a purpose of impact on the intellectual sphere of the recipient;

2) volatile – corresponds to a purpose of impact on a frame of reference, the relations, the recipient's estimates;

3) initiative – corresponds to a purpose of impact on behavior of the recipient;

4) selective – corresponds to a purpose of impact on the organization of behavior of the recipient [6, p. 183].

The cumulative communicative effect of the text represents only a potential opportunity which can not be realized. Thus, pragmatical equivalence of the translation to the original is understood not as need of fuller compliance of reaction of an initial Receptor to the original and the Receptor of the transfer to the translation and as an opportunity for the specified receptors to take identical information on a pragmatical orientation respectively from the original and the translation.

The pragmatics studies the use of speech formulations telling Pragmatical aspect for the purpose of rendering influence on the interlocutor (the speech partner) is connected with the concept of the speech as activity. Object of pragmatics is the linguistic fragment in its activity context. The last includes, at least, three components:

– generation of the speech by the sender pursuing a certain intention;

– obtaining speech and recognition of intention by the recipient;

– situational support (temporary and spatial) [4, p. 19].

According to the words of V. Komissarov, any statement in the communication process is capable of making a certain communicative effect on the reader or on the listener, then there is a certain pragmatic action which is determined by the meaning

of statements, its linguistic form, perceptions and attitudes of the recipient to the outside world [3, p. 153].

However, not only a separate statement has pragmatic potential, which certainly should be retained in the translation, but the sentence itself, as an integral unit of speech and language, inscribed in communication, has a pragmatic potential [1, p. 141-143].

This also applies to Compound sentences, the translation of which should pay particular attention to the pragmatic relations between its parts.

We consider the Compound sentence as a product of the speech and a product of the translation. A pragmatic approach to the study of the text with the translation position opens opportunities to explain the choice of a translator's strategies and tactics, techniques and methods of translation.

Traditionally, the pragmatic aspect of translation is considered from three perspectives:

1) the question of the transfer of the pragmatic values of the original words;

2) the pragmatic of translation is considered to be as a task of a pragmatist of specific pragmatic act;

3) the requirement of translation pragmatic adaptation extends in order to ensure equality of communicative effect in the original and in the translation [2, p. 18].

This article is determined depending on the nature of the original text in the complex sentence. The pragmatic orientation of the original is the most fully transferred, when it has the same pragmatic interest for the readers of the translation (for example, scientific and technical literature). The pragmatic potential of the originals is quite successfully saved, when it is created specifically for the translation (information and other materials intended for foreign audiences). The pragmatic adequacy of the translation of fiction works is saved with significant disabilities. This is the case when it is focused on the source of the receptor, but has also something to say to all people.



Finally, originals that specifically aimed at members of a language community and have no relation to the receptors of the translation (legal documents, socio-political and economic periodicals, various ads and so forth.) generally can not be transferred pragmatically in the adequate way. It is need to be recalled that we are not talking about the quality of the translation, but only about the same reaction on the source and target readers. The achievement of such equality is not obligatory goal of any transfer, and in some cases it is fundamentally unattainable, due to the nature of translation of receptors, impossibility to determine the response of the original receptors and a number of other reasons.

Overall, the analysis of grammatical transformation used in the translation of the complex sentences from English into Russian in the texts written in different functional style, leads to the conclusion about the highest and lowest frequency of their use in practice. We see that most (43 %) used method is the syntactic assimilation. Compression or replacement of complex sentences by simple one is the second most common use method. Often, in 12 % of all cases, coagulation of the complex sentences in a simple one occurs via participial constructions, so due to the frequency of use of this type of transformation it has been isolated in a separate method. Complex transformation accounts for 10 % of the total. Slightly there are less frequent techniques such as changing the order of replacement parts with compound sentence (9 %). Changing the type of subordinate clause is rare (5 % of cases), as sometimes disturbed the logical connection between the main and subordinate units.

When translating technical instructions and other texts of this style, special attention should be paid to the communicative aspect and the inner essence of the text, which is provided by a particular set of lexical units and is defined by associative array. The main focus in the translation should be made to reflect the pragmatic aspects of lexical units especially the complex sentences, which is possible only by means of adequate and

precise equivalents. Based on the analysis of the technical regulations, it follows that the main features of the translation from the perspective of pragmatics are to analyze it in common communicative tasks of this type of texts. So, first of all while translating of the instructions it is necessary to pay attention to an adequate selection of the complex sentences types, as reflected on the mental level, and ensure the correct understanding of the text of the instruction to any person.

The need of ease maintaining of presentation of original material determines the popularity of the complex sentences transformations while working on the Russian-English translation of the text of a newspaper article from the category News. By frequency of methods of lexical semantic transformations use during transmission load of Russian newspaper article in English tracing takes first place (38,5 %). Using this technique maximizes the approaching transfer of lexical material characteristics of both languages. Because of the richness of the text articles from the category News with proper names (cities, companies, agencies, etc.) of transmission transliteration (13,8 %) is used in English. Given the significant structural difference between Russian and English languages it is necessary to substitute some other parts of speech for the most accurate material transfer Russian-English content. This fact explains the frequency of use of purely grammatical replacement reception (6,9 %).

The opportunities, tools and techniques used in the informative translation of the complex sentences are determined by the commitment and genre-stylistic affiliation original text. In other words, in the vocabulary of the language of business documents, which, of course, are dominated by neutral terms and common words related to reservoir professional vocabulary, there is a certain monotony, the syntax meets clear conditions of the logical composition.

So, problems of pragmatic translation consider restructuring parts of the complex sentences due to differences in the translation system of the English and Russian languages. The

problem of lexical and grammatical issues that open related to the transfer of speech parts is often inseparable from the problem of compatibility or derivation. Parts of speech will only be considered from the perspective of the translation, so there should not be looked for the fullness of grammatical analysis.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриева С.Р. Проблема восприятия получателя текста с точки зрения коммуникативного подхода активности / С.Р. Ануфриева // Из речи в текст: Материалы доклада на международной конференции. – 2000. – С. 65-73.
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода [Электронный ресурс]. – URL: [http://pnu.edu.ru/media/filer\\_public/2013/04/12/komissarov.pdf](http://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/komissarov.pdf) (дата обращения: 10.02.2017).
3. Комиссаров В.Н. Практикум по переводу с английского языка на русский / В.Н. Комиссаров, Н.Г. Коралова. – М.: Высшая школа, 2006. – 398 с.
4. Goldberg A.B. Easy as ABC? Facilitating Pictorial Communication via Semantically Enhanced Layout / A.B. Goldberg // Twelfth International Conference on Computational Natural Language Learning. – 2008. – № 12. – P. 119-126.
5. Mihalcea R. TextRank: Bringing Order into Texts / R. Mihalcea, P. Tarau // Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. – 2004. – № 4. – P. 67-75.
6. Topping K. Collaborative Writing: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction / K. Topping, F. Yarrow // British Journal of Educational Psychology. – 2001. – № 71. – P. 261-282.
7. Unfinished page. Samuil Marshak [Электронный ресурс]. – URL : <http://s-marshak.ru/articles/ginzburg.htm> (дата обращения: 29.11.2016).

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АУТИЗМА

К.А. Трутнева

Национальный исследовательский университет  
«Московский институт электронной техники»  
Москва, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу обучения иностранному языку детей с синдромом аутизма. В статье проанализированы основные проблемы организации и проведения занятий по иностранному языку в рамках инклюзивного обучения, рассмотрены особенности, выявлены подходы к преподаванию иностранного языка для детей с аутизмом и методические аспекты обучения их говорению.

Сегодня при введении инклюзивного обучения, т.е. обучения детей с ограниченными возможностями совместно с обычными детьми с целью их социализации в обществе, остро встает вопрос о методах преподавания таким детям, в том числе об их обучении говорению на иностранном языке. Но в настоящее время еще недостаточно исследований, которые бы формировали представления учителей по планированию и осуществлению учебного процесса преподавания иностранного языка в условиях инклюзии.

При обучении детей с аутизмом говорению на английском языке, большое значение имеет педагог и его подготовленность. Поэтому в процессе обучения учитель должен руководствоваться базовыми принципами для развития коммуникации.

При построении учебного процесса педагог должен поддерживать идеально организованный порядок хода урока, который должен также присутствовать в школьной жизни. При обучении говорению на иностранном языке, учебный процесс должен быть максимально предсказуемым,

учитывающим все рекомендации школьной медсестры и психолога, касательно ребенка-аутиста.

**Ключевые слова:** синдром аутизма, инклюзивное образование, инклюзия, преподавание иностранных языков, процесс обучения, планирование учебного процесса

## **FEATURES OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE OF CHILDREN WITH AUTISM SYNDROME**

**K. Trutneva**

National Research University of Electronic Technology  
Moscow, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the issue of teaching a foreign language to children with autism syndrome. The main problems of organizing and conducting classes in a foreign language within the framework of inclusive education are analyzed in the article, features are examined, approaches to the teaching of a foreign language for children with autism and methodical aspects of teaching their speaking are revealed.

Today, with the introduction of inclusive education, i.e. training of children with disabilities in conjunction with ordinary children in order to socialize them in society, the issue of methods of teaching such children, including their teaching in speaking a foreign language, becomes acute. But at the moment there are still not enough studies that would shape the teachers' views on the planning and implementation of the teaching process of teaching a foreign language in conditions of inclusion.

When teaching children with autism speaking in English, the teacher and his preparedness are very important. Therefore, in the process of teaching, the teacher should be guided by the basic principles for the development of communication.

In constructing the educational process, the teacher should support the perfectly organized order of the lesson, which should also be present in school life. When teaching speaking in a

foreign language, the learning process should be as predictable as possible, taking into account all the recommendations of the school nurse and psychologist regarding the autistic child.

**Key words:** autism syndrome, inclusive education, inclusion, process of teaching, planning of educational process

Аутизм - тяжелое психическое расстройство, крайняя форма самоизоляции. Выражается заболевание в уходе от контактов с действительностью, бедностью выражения эмоций. Аутисту свойственно неадекватное реагирование и дефицит социального взаимодействия [1].

Распространенность расстройств спектра аутизма колеблется в пределах 4-8 на 10 тыс. детей, то есть примерно 0,04-0,08 % детской популяции, а сочетание аутизма с умственной отсталостью - до 20 на 10000. Показатель распространенности этой патологии в РФ, по официальным статистическим данным, составляет 2 на 10 тыс. человек (0,2 %), что может свидетельствовать о несовершенной организации работы системы оказания медицинской помощи детям с психическими заболеваниями. Следует отметить, что приведенные цифры отражают лишь случаи так называемого типичного аутизма, известного как синдром Каннера. Преобладает это расстройство у мальчиков, в соотношении 3-4:1.

Постановка диагноза детского аутизма (синоним: синдром Каннера) основывается на наличии трех основных качественных нарушений: недостаток социального взаимодействия, недостаток взаимной коммуникации, а также наличие стереотипных форм поведения. Они являются общими чертами индивидуального развития и проявляются во всех ситуациях, хотя могут варьировать по степени выраженности, но являются обязательными при данном заболевании.

Языковой дефект у аутичных детей заключается в нарушении восприятия устной речи, осознания смысла

прочитанного, что ведет к резкому отставанию речевого развития, а следовательно, и к социальной отгороженности.

Изменение языка у аутичных детей достаточно разнообразное, и включает в себя нарушения различного генеза и разного патогенетического уровня [3]:

- нарушение речи как следствие задержки развития (косноязычие, эхолалия, бедность запаса слов и др.);

- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания «Я» в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;

- речевые нарушения кататопной природы (эхолалии, внутренняя речь затухающая, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, нарушение тональности, темпа, тембра речи и т.д.);

- психического регресса (появление языка довербального фонематического уровня);

- расстройства речи, связанные с нарушением ассоциативного процесса (нарушение смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций и др.).

Анализ развития речи и речевых расстройств аутичных детей выделяет четыре основные особенности:

- некоммунитивная речь;

- ограниченность речи: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляции;

- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;

- мутизм или распад речи.

Некоторые специалисты отмечали, что такие речевые нарушения, как искажение грамматических форм во фразах, отсутствие логической связи между отдельными фразами, фрагментарность, разорванность ассоциаций, присущих

аутизму, свидетельствует о выражении нарушении учебных процессов.

В последнее время при введении инклюзивного обучения, т.е. обучения детей с ограниченными возможностями совместно с обычными детьми с целью их социализации в обществе, остро встает вопрос о методах преподавания таким детям, в том числе об их обучении говорению на иностранном языке.

Планирование учебного процесса при преподавании иностранного языка в инклюзивном классе должно базироваться на концептуальных основах и формировании учебных целей и задач на день, неделю и месяц. Чтобы их произвести, учителю необходимо учитывать уровень сформированности языковых знаний, умений и навыков всего класса, а также индивидуальные потребности учащихся с различными учебными и поведенческими проблемами. Целесообразно также выбирать методы обучения иностранному языку.

В настоящее время еще недостаточно исследований, которые бы формировали представления учителей по планированию и осуществлению учебного процесса преподавания иностранного языка в условиях инклюзии.

Рассмотрим несколько концепций, которые формируют у педагогов понимание процесса преподавания и подходов к его реализации, а также какие задачи должен решать учитель при преподавании иностранного языка детям с аутизмом [2, с. 7-8]:

- 1) на каждом уроке дети должны привлекаться к содержательным видам деятельности;
- 2) обучение и преподавание иностранного языка по своему характеру должны быть положительными;
- 3) в процессе учебной деятельности учащиеся должны постоянно переживать ситуацию успеха;
- 4) учащиеся с аутизмом должны привлекаться к тому, чтобы все больше регулировать собственную учебную



деятельность и быть способными приобретать новые знания, умения и навыки, заполняя пробелы между имеющимися знаниями и поставленными учебными целями;

5) учащимся необходимо предоставлять наглядные и понятные примеры и рекомендации;

6) следует создавать условия для получения учащимися разнообразного опыта, который усиливает учебную деятельность, обеспечивать возможность для практики, побуждать к активному познанию и предоставлять и больше времени для ответа;

7) учебная деятельность имеет непрерывный и динамичный характер, происходит на разных уровнях и в разном темпе, поэтому для нее необходимо создавать гибкие условия;

8) процессы обучения и мышления подвергаются модификации;

9) кроме академической составляющей в обучении иностранного языка также следует обеспечивать социальный контекст;

10) обучение - это процесс интерпретации и конструирования новых знаний;

11) учитель должен устанавливать цели и задачи, определять ожидаемые результаты и создавать условия для самостоятельного регулирования учениками собственной учебной деятельности (см. рисунок).

Теоретическая / Эмпирическая основа преподавания иностранного языка	Принципы	Практика преподавания
Поступательное развитие	Ученики должны все больше регулировать собственную учебную деятельность и быть способными приобретать новые знания, умения и навыки, заполняя пробелы между имеющимися знаниями и поставленными учебными целями.	Семинар по чтению / развитию письменной иностранной речи
Бихевиоризм	Учащимся необходимо предоставлять наглядные и понятные примеры и рекомендации.	Моделирование
Учебная транзакция	Следует создавать условия для получения учащимися разнообразного опыта, который усиливает учебную деятельность, обеспечивать возможности для практики, побуждать к активному познанию и предоставлять больше времени для ответа.	Учения «равный к равному»
развитие когнитивных процессов	Изучение иностранного языка имеет непрерывный и динамический характер, происходит на разных уровнях и в разном темпе, а потому требует гибких условий.	Скаффолдинг (или метод поддерживающий действия)
когнитивизм	Процессы обучения и мышления подвергаются модификации и совершенствованию путем формирования специальных стратегий / приемов.	обучение учиться
Социокультурный подход	Обучение - это процесс интерпретации и требует социального контекста для осуществления коммуникативного обмена	кооперативное обучение
конструктивизм	Ученики конструируют собственное знание.	метакогнитивное обучение
Когнитивно- бихевиористический подход	Учитель должен устанавливать цели и задачи, определять ожидаемые результаты и создавать условия для саморегуляции учебной деятельности	традиционное интенсивное обучение

Рисунок – Планирование преподавания иностранного языка

На планирование и реализацию преподавания иностранного языка могут влиять [2, с. 10-16]:

- социокультурные обстоятельства (например, большая часть учеников, для которых язык обучения не является родным);

- место расположения учебного заведения (например, город или деревня), положение и стандарты в плоскости инклюзивного образования и обеспечения специальных образовательных услуг;

- нормативные положения и методические рекомендации по планированию и осуществлению учебного процесса, учебники и другие учебно-методические материалы;

- возможность привлекать специалистов со специальным образованием и доступность соответствующих услуг;

- физическая среда в классе и школе.

Учитель планирует модули и отдельные уроки иностранного языка, подбирает методы, устанавливает объем нагрузки, подбирает методики оценки, осуществляет управление ученическим коллективом и способствует академическому и социальному развитию учащихся.

Подходы к преподаванию иностранного языка для детей с аутизмом, мотивы и стратегии.

В *поверхностном подходе* цель преподавания состоит в передаче знаний, причем упор делается на количественном увеличении знаний по иностранному языку. Соответственно, в рамках этого подхода учитель применяет такие стратегии, как выбор учебного материала, который должны усвоить дети; разъяснение базовых понятий и навыков и представление информации таким образом, чтобы в процессе интенсивной практики и механического заучивания учащиеся научились ее воспроизводить.

В основе *подхода, ориентированного на достижение*, лежит мотивация высоких показателей обучения. Он

предусматривает организацию работы учащихся с материалом до полного усвоения и внедрения предварительно определенных академических и социальных стандартов. Для этого подхода характерны стратегии: представление хорошо организованного материала, помощь ученикам в планировании учебной деятельности, обучение специальным приемам деятельности, которые можно корректировать путем интенсивной практики.

*Глубинный подход* отличается внутренней мотивацией, направлен на организацию конструирования языковых знаний, развития критического мышления. Педагогические стратегии призваны способствовать формированию у учащихся максимального понимания понятий, развитие навыков самостоятельного и совместного принятия решений и решения проблем.

Разница в требованиях к обучению аутистов и обычных детей заметно не ощутима, так как учитель иностранного языка в любом случае должен обладать определенными педагогическими качествами, такими как: внимательность, настойчивость, требовательность. Однако мы выявили несколько пунктов, которые отличают обучение обычных детей и детей-аутистов [1; 3]:

- дозированная и размеренная подача материала, в соответствии с особенностями ребенка-аутиста;
- тотальный контроль усвоения ребенком материала на уроке, так как дети-аутисты не могут сами разбирать новый материал дома;
- внимательный подход педагога к критериям оценивания работ ребенка с синдромом аутизма;
- обязательное использование рабочих тетрадей, так как наглядный материал позволяет ребенку-аутисту лучше воспринимать и обрабатывать информацию.

Опираясь на психические особенности детей с синдромом аутизма и специфику их обучения, нами были

выявлены такие методические аспекты обучения говорению, как [1]:

- идеально организованный порядок;
- максимально предсказуемый процесс;
- наличие социального контакта;
- простое изложение учебного материала;
- сопровождение достижений ребенка похвалой;
- использование метода подстановки слов;
- типичные и стандартные языковые ситуации;
- наличие наглядности;
- оценка за любую произведенную ребенком работу;
- привлечение внимания ребенка-аутиста перед постановкой задания;
- четкая и максимально упрощенная формулировка заданий;
- подбор корректной для ребенка тематики заданий;
- выполнение парных заданий только с тем учеником, с которым ученик-аутист не будет испытывать трудности при их выполнении;
- объяснение выполнения заданий на обоих языках.

Таким образом, по нашему мнению, планирование и реализация обучения иностранному языку детей с аутизмом зависят от общего и профессионального опыта учителя; от ситуации, в которой он осуществляет свою деятельность; от того, в чем он видит смысл своей работы; а также от академических и социальных потребностей учащихся.

Результаты научной и практической работы убедительно доказывают, что учителю необходимо применять различные подходы к организации преподавания иностранного языка для детей с аутизмом. Поэтому мы рекомендуем одновременно и поочередно применять подходы и стратегии разного типа: передавать знания; формировать знания и базовые навыки; побуждать детей к полному их усвоению; создавать условия для получения значимых знаний, умений и навыков; развивать навыки

критического мышления; использовать объяснения и подсказки и впоследствии уменьшать их, помогая учащимся самим выйти на более высокий уровень умения; обеспечивать поддержку детям с различными учебными потребностями и пытаться охватить учебной программой всех учащихся, то есть давать каждому из них возможность овладеть одним и тем же смыслом предметов на своем уровне.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Н.В. Обучение детей с аутизмом иностранному языку. [Электронный ресурс]. – URL : <https://multiurok.ru/zubkovasveta/files/obuchieniie-dietiei-s-autizmom-inostrannomu-iazyku.html> (дата обращения : 21.04.2017).

2. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 5–16.

3. Кубенская Е.Г. Обучение детей с аутизмом иностранному языку. [Электронный ресурс]. – URL : [http://nsportal.ru/sites/default/files/2015/11/22/statya\\_kubenskoy\\_e.docx](http://nsportal.ru/sites/default/files/2015/11/22/statya_kubenskoy_e.docx) (дата обращения : 21.04.2017).

4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

**«ПОРТРЕТ ТРАГЕДИИ» И. БРОДСКОГО:  
ПРОБЛЕМАТИКА ПРЕЗЕРВАЦИИ  
НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА  
ПРИ АВТОПЕРЕВОДЕ  
Я.И. Степурова**

Санкт-Петербургский государственный университет  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Сфера автоперевода редуцирует те существующие в переводческом деле аспекты, что связаны, в первую очередь, с установлением статуса вновь полученного текста, обозначая ключевыми вопросы презервации и рецепции таких характеристик поэтического текста, как авторская стилистика, ритм и рифма, система образов. В то же время механизмы перевода и автоперевода подчиняются единой системе выбора: передача «впечатления жизни, а не словесности» против концепции строго академического или дословного перевода. Предпочтение каждого из методов способствует возникновению определённого ряда трудностей, связанных, прежде всего, с восприятием новообращённого текста иностранной культурой; в случае автоперевода И. Бродского, мы говорим о презервации «жизни» и звукового (в противовес «словесному» и образному).

При параллельном прочтении, два разноязычных текста «Портрета трагедии» рассматриваются не только во взаимосвязи между собой, но и в контексте обеих культур (русскоязычной и англоязычной соответственно), в рамках которых исследуется возможность «качественной» рецепции автоперевода англоговорящим читателем – с размещением фокуса внимания на кейсы передачи слов и образов с ярко выраженным национальным характером и возможности переноса интертекстуальной связи стихотворения с другими текстами русской поэзии в иностранное языковое поле, что

подразумевает под собой в том числе работу с такими утверждениями, как: *«Бродский, несомненно, имеет в виду мандельштамовское “Век мой, зверь мой, кто сумеет Заглянуть в твои зрачки...”»*.

Данная статья призвана обратить внимание на вопросы, возникающие в процессе создания автоперевода, обсудить те методы решения, что избираются автором, и поделиться своими предположениями о том, как можно трактовать тот или иной сделанный выбор.

**Ключевые слова:** Бродский, автоперевод, компаративистика, презервация культуры

**J. BRODSKY’S “PORTRAIT OF TRAGEDY”:  
PRESERVATION OF TEXT’S CULTURAL FEATURES  
IN AUTOTRANSLATION  
I. I. Stepurova**

Saint-Petersburg State University,  
Saint-Petersburg, Russia

**Abstract.** The autotranslation field reduces those translation aspects that are in connection with recognizing the recreated poem’s status, thus marking as crucial questions on preservation and reception of such characteristics of poetic texts, as author’s writing style, rhythm and rhyme, system of images. At the same time, mechanisms of translation and autotranslation are subject to a shared system of choice: it is either transmission of "life impressions, not words themselves" or it is a strictly academic and literal translation. Preference of each of the methods leads to the emergence of a certain number of difficulties, primarily related to the perception of the newly created text by the foreign culture; in case of Joseph Brodsky's autotranslation, we are talking about the preservation of "life impressions" and sound (as opposed to "words" and images).



When parallel reading, two texts of the "Portrait of Tragedy" (original and autotranslated) are considered not only in the relationship to each other, but also in the context of both cultures (Russian and English), which examines the possibility of a "qualitative" reception of the autotranslation by an English-speaking reader – focusing on transferring words of a prominent cultural feature and on ways of bringing the intertextual connection of the poem with other texts of Russian poetry into a foreign language field. This kind of examination means working with such statements, as «*Brodsky, of course, is referring to Mandelstam's "My beast, my age, who will try / to look you in the eye"»*».

This article is intended to draw attention to the questions arising in the process of creating an autotranslation, to discuss solution methods that can be chosen and share one's suggestions on how we can interpret one or another decision made.

**Key words:** Brodsky, autotranslation, comparative method, culture preservation

Одним из наиболее значительных вопросов в переводческой практике является вопрос о точности передачи информации. Её перевод из одной языковой системы в другую, то есть из языка оригинала на язык перевода, сопровождается необходимостью обдуманного перенесения стилистических характеристик, паттерна рифмовки и пр., то есть воссоздания текстового каркаса при помощи единиц нового языка. Вместе с этим не менее важной задачей является перевод тех явлений, что могут быть характерны только для страны оригинала, и тех словесных образов, коннотации которых могут быть сложны для перевода; задачей переводчика является создание такого текста, который будет в достаточной мере понятен, приемлем и приятен для зарубежного читателя.

Иосиф Бродский был довольно категоричен в вопросах, касавшихся утверждаемого им варианта перевода

стихотворения, поэтому в том числе значительное развитие в его творчестве получила практика автоперевода. Англоязычной поэзии известны автопереводы таких произведений Бродского, как цикл «Части речи», «Келломяки», «Осенний крик ястреба», «Декабрь во Флоренции», «Элегия» 1988 года, получившая при переводе название «Постоянство» по первой строке текста: «Постоянство суть эволюция принципа помещенья...». В числе выбранных для автоперевода текстов – стихотворение «Портрет трагедии», написанное в 1991 году и опубликованное на страницах февральского выпуска журнала *The New Yorker* пятью годами позднее (посмертно).

Как упомянуто ранее, основной задачей переводчика является создание текста, который сможет передать мысль, рождённую и выраженную при использовании ресурсов одного менталитета, человеку – иностранному читателю – обладающему знаниями во многом иного характера. На примере текста «Портрет трагедии» рассмотрим несколько случаев, в которых оригинал тем или иным образом был подвергнут видоизменению при автопереводе, и выдвинем свои предположения о том, каким мотивом мог руководствоваться Бродский в принятии решения.

Обратимся к тексту. Существует несколько типов информации, которые можно обозначить обладающими интересующей нас характеристикой носителя национального колорита. Наиболее сложным в своём воссоздании и, как следствие, являющимся одной из главных утрат, сопряжённых с идеей национальной самобытности, является стиль написания. Такие слова, как, например «евонный», «прободаем», «авось», понятны русскоязычному читателю на некоем подсознательном уровне, при этом обладают очень ярким, колоритным полем, что привносят с собой в оригинальный текст. Перевести их, не утратив что-то в процессе трансформации, не представляется возможным. Так, «евонный минус» становится звуково контрастирующим

с оригиналом “inner crisis”, звучащим на несколько тонов выше оригинала – изящное словосочетание, каждое слово которого не несёт в себе даже частичный колорит того грубого просторечия, который заключается в «евонном». Чуть ниже русский читатель встречает слово «авось» – где зарубежный [читатель], в свою очередь, видит классическую англоязычную конструкцию “who knows”.

«Прободаем» [её] в контексте агрессивно описываемого физического акта (в строках: *«Рухнем в объятья трагедии с готовностью ловеласа! / Погрузимся в ее немолодое мясо. / Прободаем ее насквозь, до пружин матраса»* [4, с. 569-571]) заменяется на “burrow through”, что ироничным образом может быть переведено, как нейтрально окрашенное «рыть нору [в толковом словаре действие определяется как осуществляемое маленьким животным, пр.: кроликом]». Ирония заключается в замещении обозлённого, свирепого начала на нечто дружелюбное и отчасти заискивающее; одновременно с этим, приведённое в определении [английского глагола] в качестве примера животное – кролик – и приписываемые ему характеристики (см. «плодиться, как кролики») очень метко сочетаются с последующими за этим образом словами о вынашивании «плода», прочитываемые как в русском, так и в англоязычном тексте: «товар в твоей [Трагедии] утробе» и “stuffing wombs”. И, хотя утраченная агрессивность «восполняется» по мере продвижения к окончанию строфы в данном случае в автопереводе утрачивается не только стилистическая окраска русского слова, но и существенным образом видоизменяется эмоциональный посыл оригинальной фразы.

Вместе с тем «Портрет трагедии» сохраняет в себе яркий акцент национального колорита в переводе следующих строк: *“Among our vowels, / pick out the “yi”, born in the Mongol bowels/ “yi”, our common gargle!”* [8, с. 39-42] (см. оригинал: *«Из гласных, идущих горлом, / выбери “ы”,*

*придуманное монголом. / "Ы" – общий вдох и выдох!»* [4, с. 569-571]).

Буква «ы» – «яркая» буква, одна из тех, что обозначает звук, не имеющий полного аналога в англоязычной системе, и вместе с тем являющаяся характерной составляющей русского алфавита. Лишь три строки рассматриваемого нами стихотворения (из восьмидесяти четырёх) связаны с непосредственным упоминанием «ы», что вполне позволяло заменить её на более нейтральный образ – например, при помощи обобщающего слова “sound”. В таком случае приводимые строки могли звучать следующим образом: “Among our vowels, / pick out the *sound* born in the Mongol bowels / *The sound of our common gargle!*”.

Оставление буквы в рамках перевода удивительно, поскольку «ы» обладает одним из наиболее непривычных иностранному слуху звучаний (Д.Н. Ахапкин, с отсылкой к Л.В. Щербе: «*Как известно, ы является специфическим звуком, не встречающимся в западноевропейских языках*”, – писал Л.В. Щерба» [1, с. 110]).

Исторический контекст, в частности упоминание исторических личностей, является другим типом информации, также подвергаемым вопросу: «оставлять или не оставлять?». В рамках автоперевода «Портрета трагедии» данный вопрос решается по-разному: фамилия известного русского биолога и селекционера - Мичурина (в строках: «*даешь, трагедия, сходство души с природой! / Гибрид архангелов с золотой ротой! / Давай, как сказал Мичурину фрукт, уродуй*» [4, с. 569-571]) - заменяется на неговорящее “botanist” (ср: “*As a fruit told the botanist, Fine, make me ugly*” [8, с. 39-42]). В то же время автоперевод стихотворения «Келломайки» сохраняет образ «*простого урока лобачевских полозьев*» [2, с. 366-371] в автопереводе звучащим как: “*the Lobachevsky sleds' lesson*” [7, с. 26].

Интересно, что имя Лобачевского сохраняется и в автопереводе другого стихотворения Бродского – «Конец прекрасной эпохи». Образ, который мы имеем в виду, в свою очередь, перекликается с образным рядом одной из станз «Портрета трагедии», что выражается в разделяемой атмосфере противоречивого эротизма (ср. *«Задерем ей подол, увидим ее нагою. / Ну, если хочешь, трагедия, – удиви нас!»* [4, с. 569-571] и последующее): *«Красавице платье задрал, / видишь то, что искал, а не новые дивные дивы. / И не то чтобы здесь Лобачевского твердо блюдут, / но раздвинутый мир должен где-то сужаться, и тут – / тут конец перспективы»* [3, с. 177]. *“And it’s not that they play Lobachevsky’s ideas by ear, but”* [9] – так звучит строка в автопереводе «Конца прекрасной эпохи». Это англоязычное уточнение Бродского можно переформулировать в ключевой в рамках данного раздела вопрос: «Но почему Лобачевский остаётся собой в автопереводе, если его вклад в науку не то, чтобы у всех на слуху, в то время как Мичурину приходит на замену безликое “botanist”? Каким является критерий отбора?».

В контексте «Портрета трагедии» тема селекции, гибридизации, а также вопрос о естественном отборе являются первостепенными по отношению к имени Мичурина как таковому. Иными словами, идея сочетания души с природой как «гибрида архангела с золотой ротой», с последующим вызовом: «давай, уродуй» важностью высказываемой мысли поглощает значимость имени. Поскольку в данном случае авторитет учёного уступает важности мысли, которую необходимо донести до англоязычного читателя, образом Мичурина можно пренебречь, выполняя задачу, направленную на и без того непростой для перевода отрывок.

В случае с Лобачевским, его имя не выделяется на фоне идеи, не ставится напротив неё – данная «противоположенность» может просматриваться и с точки

зрения подобранного в оригинальном тексте синтаксиса: «*Давай, как сказал Мичурину фрукт, уродуй*» [4, с. 569-571]. Фамилия является непосредственно частью мысли, и мы даже можем сказать, что она выполняет описательную роль – обратим внимание на то, что слово используется как эпитет в тексте «Келломайки» (напомню: «простого урока лобачевских полозьев» и “the Lobachevsky sleds' lesson”) и как косвенная отсылка к кому-то ещё в «Конце прекрасной эпохи» – поскольку это не Лобачевский, кто что-то делает, но некто «они», которые «не то чтобы твёрдо его блюдут».

Мы можем сказать, что идеи, высказываемые с использованием фамилии Лобачевского, редуцированы до проходящего упоминания, способствующего раскрытию последующего образа, поскольку, в отличие от «Портрета трагедии», где ключевая тема стихотворения – гибридизация и естественный отбор – и историческая фигура Мичурина тесно взаимосвязаны (настолько тесно, что одно вытесняет другое), в «Портрете прекрасной эпохи», равно как и в стихотворении «Келломайки», образ Лобачевского имеет гораздо меньший вес против основной мысли каждого из текстов. Несмотря на значимую роль, которую Бродский отводит в своём творчестве геометрии, отнюдь не она является определяющей и наиболее яркой в системе образов и приёмах рассматриваемых текстов.

Необходимо уточнить, что мы не считаем себя вправе указывать на предполагаемую степень важности сделанного в науку вклада Мичуриным и Лобачевским; выстраивая иерархию, мы говорим только об образах, используемых И. Бродским, рассматривая их в контексте стихотворений. Парадоксально, что значимая тема затмевает собой имя её создателя, в то время как идея, используемая в других случаях в качестве сложного эпитета и дополняющего элемента, хранит имя того, кому обязана своим появлением, тогда как текст продолжает развивать иные, более значимые в рамках данных стихотворений образы.

Явления, присутствующие в стихотворении «Портрет трагедии» и обладающие специфическим национальным колоритом, также являются сопряжёнными с темой интертекста. В эссе «Портрет трагедии [И. Бродского] как поэтическое “Credo”», посвящённом подробному разбору вопроса интертекста в рамках данного произведения, А. Нестеров даёт следующий комментарий о начале второй строфы «Портрета»: *«Бродский, несомненно, имеет в виду мандельштамовское “Век мой, зверь мой, кто сумеет Заглянуть в твои зрачки...”»* [6, с. 282]. Действительно, если мы сведём упоминаемые отрывки текстов в одно визуальное пространство, то увидим, что: *«Век мой, зверь мой, кто сумеет / Заглянуть в твои зрачки»* [5, с. 145] и *«Заглянем в ее глаза! В расширенные от боли / Зрачки»* [4, с. 569-571] обладают некоторой переключкой; она – не только лексическая, но и смысловая: портрет трагедии, изображённый Бродским, может рассматриваться как выведенный в эксплицитное образ того, что погружает в бессилие мандельштамовский «прекрасный жалкий век», со сломанным хребтом и проломленным теменем жизни. Рассмотрим остальную часть текста на предмет аллюзии к мандельштамовскому «Веку», который уже является частью интертекстуального поля «Портрета трагедии».

Один из образов – нанесённый по голове удар – присутствует как в «Веке» Мандельштама, так и в «Портрете» Бродского, см.: *«Снова в жертву, как ягненка, / Темя жизни принесли»* [5, с. 145] и *«Спасибо, трагедия, за то, что ты откровенна, / как колуном по темени, как вскрытая бритвой вена»* [4, с. 569-571] соответственно. В уже упомянутом эссе выражается мнение, согласно которому в процессе перевода стихотворения на английский язык Бродский намеренно упраздняет ту характеристику текста, что связана с национальным колоритом. Именно усечением «русскости» обуславливается утрата в англоязычном варианте «Портрета» слов об ударе по голове с их

последующей заменой на образ выстрела: *"Thanks, tragedy, for playing decent. For being direct like a bullet, albeit distant"* [8, 39-42]. Действительно, у большинства русских читателей слова «колуном [топором] по темени» ассоциируется с «Преступлением и наказанием» Ф.М. Достоевского; вполне вероятно, что именно к этому знанию апеллирует Бродский.

Однако вернёмся к предложенному варианту того, что и здесь интертекст связывает Бродского не с величайшим русским романом XX века, но с тем же стихотворением Мандельштама – текста, который близок «Портрету» в смысловом плане и который написан автором, чьё творчество Бродский оценивал очень высоко.

Предлагаемая схема интертекста усложняется, если мы допускаем, что удар по темени претерпевает переход не из романа Достоевского, но из образа, описанного в стихотворении Мандельштама. Интересным является то, что, при обращении к одному из переводов стихотворения «Век» на английский язык (англоязычным переводчиком), мы обнаруживаем несуществующее в оригинальном тексте Мандельштама указание на орудие: *"Once more life's crown, / like a lamb, is sacrificed, / cartilage under the knife – / the age of the new-born"* [10] (ср.: «Словно нежный хрящ ребенка / Век младенческой земли – / Снова в жертву, как ягненка, / Темя жизни принесли» [5, с. 145]).

Имплицитный и предполагаемый «топор» (орудие закалывания скота, перекликающийся с топором Бродского) заменяется переводчиком на эксплицитный и вполне осязаемый глазами «нож». Смысловое смещение происходит и в локации наносимого удара: орудие поднимается над хрящом, характерным для грудных детей. Образ младенца присутствует в оригинальных строках Мандельштама: *«Словно нежный хрящ ребёнка Век младенческой земли – Снова в жертву, как ягненка, Темя жизни принесли»* [5, с. 145], однако удар принимает на себя уже окрепшее темя.



Происходящее в рамках перевода введение в текст нового образа (нож) и смещение удара с темени на хрящ производит расцепление возможной взаимосвязи между авторами: современный англоязычный читатель, обратившись к данному переводу О. Мандельштама, уже не будет в состоянии увидеть его взаимосвязь с автопереводом «Портрета трагедии».

Однако и без упомянутого смещения связь текстов была намеренно разрушена самим Бродским – намеренность неизменно следует за фактом именно автоперевода – что приводит нас к естественным образом возникающему вопросу о том, почему Бродский изначально выводит из англоязычного перевода фразу, обладающую дополнительным смысловым полем интертекста, и заменяет её на выстрел? Может быть, это связано с необходимостью сохранить звуковой паттерн, что часто является первостепенным для поэта? Автор позволил себе создать альтернативную версию перевода и получил следующее облачение образа: “Thanks, tragedy, for being honest / Like an axe for the crown, blade cutting veins in its rawness / For not asking for time, coming in this exact moment”.

Понятно, что в вышеприведённой попытке перевода могут и, вероятно, присутствуют погрешности и особенно смысловые неточности в вопросе подбора правдоподобно звучащих англоязычных конструкций, однако данный пример подтверждает то, что автор стремился продемонстрировать: Бродский мог вписать образ удара топором по темени в автоперевод текста и соблюсти установленные им правила касательно звукового паттерна стихотворения и, кроме того, перенести сохранённым в поле нового языка характеризующий стихотворение интертекст (что, к сожалению, не гарантирует презервации связи в рамках другой литературной традиции в связи с участием более чем одной стороны). Однако Бродский отказался оставить образ удара топором при выполнении автоперевода.

Возможно, уверенно высказываемое в эссе А. Нестерова убеждение в том, что подобное исключение служит тому, чтобы вывести стихотворение из рамок потенциально относящегося только к российскому государству в сферу общечеловеческого, универсального, есть та мысль, что является наиболее близким истинному мотиву объяснением: *«Это диагноз всему веку, обвинение времени, а не географии»* [6, с. 282]

Объяснить оставление / видоизменение / пропуск образа посредством единого заключения не представляется верным, однако, исходя из рассмотренных нами примеров (цитата образа Мандельштама-Достоевского, просторечия и стилистически ярко окрашенные слова, «ы», исторический контекст, выражаемый в именах), общей является направленность в желании сохранить гармоничное положение текста между «обладающим сильно выраженным национальным статусом» и «не являющимся с очевидностью принадлежащим ни к одной из культур». В конкретно рассмотренном нами случае, в «Портрете трагедии», соблюдение данной гармонии способствует перенесению создаваемого образа из области локального, присущего только российскому государству, и преходящего, в нечто более масштабное и вместе с тем более вечное.

В случае сохранения стилистики текста, некоторый процент «национального индекса» будет неизбежно утрачиваться в связи со столкновением систем двух разных языков, где перевод в одну из них будет часто связан с «очищением» слова до нейтрального оттенка.

Сохранность интертекста при переводе стихотворения на другой язык – характеристика, более независимая от самого автора (в сравнении, например, с рифмой), потому что находится в прямой зависимости от того, будут ли на этот язык переведены стихотворения-привязки, а также от того, каким именно образом будет оформлен этот перевод.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахапкин Д.Н. Иосиф Бродский после России. Комментарии к стихам 1972 – 1995 гг. // Звезда. - 2009. – С. 110-111.
2. Бродский И. Келломяки. Стихотворения. Эссе. - Ек.: У-Фактория, 2001. – С. 366-371.
3. Бродский И. Конец прекрасной эпохи. Избранные стихотворения, 1957 – 1992. М.: Панорама, 1994. – С. 177.
4. Бродский И. Портрет трагедии. Стихотворения. Эссе. Ек.: У-Фактория, 2001. – С. 569-571.
5. Мандельштам О.Э. Век // Собрание сочинений в 2 т. М.: Художественная литература, 1990. – С. 145.
6. Нестеров А.В. Портрет трагедии И. Бродского как поэтическое Credo. Поэтика Иосифа Бродского. – Тверь, 2003. – С. 275-289.
7. Brodsky J. Kellomyakki // The New Yorker, January 26, 1987. – С. 26.
8. Brodsky J. Portrait of Tragedy // The New Yorker, February 12, 1996. – С. 39-42.
9. Brodsky J. The End of a Beautiful Era. Poetry Foundation. [Электронный ресурс] URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/57938/the-end-of-a-beautiful-era> (дата обращения: 11.09.2017).
10. Mandelstam O. The Age / Translated by A.S. Kline. Poetry In Translation. [Электронный ресурс] URL: [http://www.poetryintranslation.com/PITBR/Russian/Mandelstam.htm#anchor\\_Toc485874620](http://www.poetryintranslation.com/PITBR/Russian/Mandelstam.htm#anchor_Toc485874620) (дата обращения: 11.09.2017).

## ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.А. Горбачева

Национальный исследовательский университет  
«Московский институт электронной техники»  
Москва, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема мотивации студентов как одной из самых актуальных в педагогике. Мотивация студента является тем, что ведет и направляет его учебную деятельность. Создание необходимой мотивации к учебе это не что иное, как процесс создания условий для появления внутренних побуждений (целей, эмоций) к учению. Учебный процесс в вузе должен быть организован таким образом, чтобы практически все обучающиеся оказывались вовлеченными в процесс познания. Одновременно с этим утверждением возник вопрос: что же делать, когда в учебной группе оказывается 25 человек, а изучать язык все же необходимо? У многих педагогов опускаются руки, они теряют надежду повысить интерес студентов к процессу изучения английского языка. На помощь может прийти интерактивный метод обучения.

Для студентов экономических направлений можно использовать такой интерактивный метод, как деловая игра. Целью деловой игры можно выделить активизацию мышления, повышение самостоятельности, принесение творчества в обучение, и, конечно же, подготовка студента к будущей профессиональной деятельности. Деловая игра направлена на развитие личностного потенциала студента: каждый участник деловой игры проявляет себя не только как профессионал, но и как человек, способный работать в команде. Процесс проведения деловой игры происходит под постоянным контролем преподавателя, а значит, любые

ошибки студентов в языке могут быть скорректированы. У студентов развиваются определенные социальные навыки, воспитывается его самооценка, а также он понимает, что может использовать все полученные на занятиях знания в реальной жизни.

Поскольку целью данной работы является описание условий успешного применения деловой игры, в работе рассматривается стратегия проведения деловой игры на занятиях английского языка. Было проведено исследование, в ходе которого можно сделать следующие выводы:

1) в современной педагогической практике на занятиях английского языка в вузах деловая игра используется редко;

2) деловая игра развивает не только профессиональные, но и личные качества студентов экономических направлений, стимулирует процесс изучения английского языка.

**Ключевые слова:** мотивация студентов, интерактивный метод обучения, деловая игра, процесс обучения студентов экономических специальностей

**BUSINESS GAME AS AN INTERACTIVE METHOD OF  
TEACHING STUDENTS OF ECONOMICS PROGRAMME  
E.A. Gorbacheva**

National Research University of Electronic Technology  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article considers the problem the motivation of students, which is one of the most important in pedagogy. It is what guides and directs his learning activities. The creation of the necessary motivation to learn is nothing like the creation of conditions for the emergence of internal motives (goals, emotions) to study. The educational process in the University should be organized so that almost all students are

engaged in the learning process. Simultaneously with this statement the question was raised: what to do when there are 25 students in a study group, and they still need to learn the language? Many teachers feel frustrated; they lose hope of increasing the interest of students to the process of learning English. The interactive teaching method can help in this situation.

The business game can be used for the students of Economics programme. As the purpose of the business game it is possible to allocate the activation of thinking, the increase of independence, the introduction of creativity in education, and, of course, to prepare student for future professional activities. Business game is also aimed at the development of personal potential of the student. The business game is under the control of the teacher, and therefore, any mistakes in the language can be adjusted. Students develop certain social skills, fosters self-esteem, and he understands that he can use the knowledge he gain during education process in everyday life.

This paper considers the strategy of the business game in the classroom the English language. It is possible to draw the following conclusions:

- 1) in modern pedagogical practice of studying English language in the Universities business game is used rarely;
- 2) business game develops not only professional, but also personal qualities of students of Economics programme, stimulates the process of learning English.

**Key words:** student motivation, interactive teaching method, business game, learning process of students of Economics programme.

Снижение интереса к процессу обучения у студентов представляет одну из актуальных проблем педагогики, именно поэтому многими педагогами был сделан вывод о том, что современный учебный процесс должен придерживаться принципа «обучение с увлечением».

Мотивация студента - то, что ведет и направляет его учебную деятельность. Создание необходимой мотивации к учебе это не что иное, как процесс создания условий для появления внутренних побуждений (целей, эмоций) к учению. Однако у каждой группы есть и свой «антимотив». Так, например, самый распространенный антимотив – «не думаю, что язык пригодится мне в профессии» или «не хочу изучать, так как сложно дается». Не стоит забывать и о разделении студентов на более слабых и более сильных, ведь для обеих групп необходимо подбирать программу по уровню их знаний.

Учебный процесс в вузе должен быть организован таким образом, чтобы практически все обучающиеся оказывались вовлеченными в процесс познания. Одновременно с этим утверждением возник вопрос: что же делать, когда в учебной группе оказывается 25 человек, а изучать язык все же необходимо? У многих педагогов опускаются руки, они теряют надежду повысить интерес студентов к процессу изучения английского языка. На помощь может прийти интерактивный метод обучения. Особенность интерактивного метода – это «высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников» [2, с. 21]

Известны многие виды интерактивного метода обучения, например: метод проектов, кейс-метод, исследовательский метод, метод дискуссии, метод мозгового штурма, а также игровые методики. Именно об этом виде хотелось бы поговорить далее.

Для студентов экономических направлений можно использовать такой интерактивный метод, как деловая игра. Целью деловой игры можно выделить активизацию мышления, повышение самостоятельности, привнесение творчества в обучение и, конечно же, подготовку студента к будущей профессиональной деятельности. Деловая игра

направлена на развитие личностного потенциала студента: каждый участник деловой игры проявляет себя не только как профессионал, но и как человек, способный работать в команде. Процесс проведения деловой игры происходит под постоянным контролем преподавателя, а значит, любые ошибки студентов в языке могут быть скорректированы. Применение деловой игры в процессе обучения способствует развитию профессиональных компетенций обучаемых, формирует умение отстаивать свою точку зрения, приводя правильные аргументы, проведению анализа и синтеза получаемой информации, а также стимулирует работу коллектива. Стоит отметить, что у студентов развиваются определенные социальные навыки, воспитывается его самооценка, он понимает, что может использовать все полученные на занятиях знания в реальной жизни. В связи с выделенными достоинствами деловой игры следует понять, что же необходимо для того, чтобы процесс прошел успешно:

- реальность и жизненность профессиональных ситуаций, рассматриваемых в ходе игры;
- однозначность правил проведения игры – должна быть четкая модель поведения той или иной роли;
- создание комфортных условий для проведения деловой игры – просторное помещение, необходимая атрибутика, а также словари;
- наличие у студентов необходимых знаний (не только профессиональных, но и знаний языка) для участия в игре.

На каждом занятии английского языка необходимо решать какую-либо задачу. При использовании деловой игры решаются следующие задачи:

- развивается активность обучаемых на уроках, стимулируется процесс познания;



- формируется умение работать со специальной литературой;
- вырабатывается способность критически мыслить: анализируются различные точки зрения и проводится их анализ;
- прививаются навыки поиска оптимального пути решения профессиональной задачи.

В рамках исследования был проведен опрос студентов 1-4 курса бакалавриата экономического направления, где им было задано четыре вопроса:

1. *«Довольны ли вы занятиями английского языка?»*

На этот вопрос 27 студентов ответили положительно, 10 отрицательно и 3 человека воздержалось от ответа, что может говорить о том, что студенты по большей части удовлетворены процессом обучения.

2. *«Применяете ли вы полученные знания на практике?»*

При ответе на этот вопрос студенты смущались, но после недолгих размышлений 15 человек ответило положительно, 23 отрицательно, 2 воздержались. Это свидетельствует о том, что молодые люди зачастую не находят применения полученным языковым навыкам в своей профессии. Такой вывод можно сделать после анализа ответов, ведь из 15 ответивших положительно студентов многие говорили о том, что знание языка помогает им смотреть англоязычные сериалы без перевода, реже помогает в рабочем процессе.

3. *«Слышали о деловой игре?»*

Для студентов неязыковых вузов не так часто используются какие-либо интерактивные методы обучения, о чем может свидетельствовать сравнение ответов: 5 человек слышали о деловой игре от своих друзей или пробовали такой метод обучения на уроках в школе, а 24 человека впервые услышали о нем. Один человек воздержался по

причине недопонимания этого термина, даже после разъяснения.

4. *«Хотели бы попробовать такой метод обучения на занятиях?»*

Благодаря данному опросу студенты 1-го и 2-го курса решили предложить своим преподавателям проводить бизнес-игры на уроках английского языка, ведь 33 респондента ответили положительно на данный вопрос, всего 2 человека отрицательно, а 5 воздержались, потому что их устраивает процесс обучения в настоящий момент.

Поскольку целью данной работы является описание условий успешного применения деловой игры, то в ней рассматриваются такие понятия, как «мотивация студентов», «интерактивный метод обучения», «деловая игра», «процесс обучения студентов экономических специальностей», а также стратегия проведения деловой игры на занятиях английского языка.

Для разъяснения процесса проведения бизнес-игры было выбрано следующее задание:

*Вы – молодая, но уже успешная компания. В рамках сегодняшней игры вы переживете неделю, принимая различные стратегически важные решения. Победившей станет команда, которая сумеет не только сохранить, но и преумножить свой бюджет.*

Этапы проведения игры:

1. Ознакомление с игрой – педагог объясняет правила студентам, озвучивает задание и ход игры.
2. Разделение студентов на группы.
3. *Первый игровой этап* – выбор названия команды, а также выбор одного ключевого производимого продукта.
4. Процесс игры – анализ ситуации, принятие решения и его оформление для сдачи экспертам.
5. *Второй игровой этап* – студентам необходимо подготовить презентации продукта для инвесторов и для потребителей.

6. *Третий игровой этап* – студентам необходимо представить свои товары на рынке производителей и оценить товары соседних фирм.

7. *Четвертый игровой этап* – экспертами озвучивается задание: «В процессе транспортировки произошла ошибка, и товар задерживается на неопределенное время, предложите свой способ выхода из этой ситуации».

8. *Пятый игровой этап* – экспертами озвучивается задание: «Никто не пришел покупать ваш товар. В чем причина? Плохая рекламная кампания? Неактуальность продукта? Предложите не менее трёх решений данной проблемы».

9. Подведение итогов игры. Анализ работы групп. Оценка эффективности работы.

10. Рефлексия.

Экспертами игры, в составе которых не только преподаватели английского языка, но и преподаватели кафедр экономических направлений, оцениваются:

1. Правильность и эффективность решения, принятого участниками игры.

2. Взаимодействие между группами участников деловой игры.

3. Совместная деятельность участников внутри группы.

4. Личностные качества участников деловой игры.

В конце проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

в современной педагогической практике на занятиях английского языка в вузах деловая игра используется не так часто;

деловая игра развивает не только профессиональные, но и личные качества студентов экономических направлений, стимулирует процесс изучения английского языка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байдикова Н.Л., Давиденко Е.С. Economics in Brief: учебное пособие. – М.: МИЭТ, 2014. – 144 с.
2. Гончарук А.Ю. Психология и педагогика высшей школы: Учебно-методическое пособие по III государственному стандарту. – М.: Перспектива, 2013. – 172 с.
3. Ерёмина М. Ф. Конструирование деловых игр по экономике // Молодой ученый. - 2015. - № 10. - С. 1154-1157. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18966/> (Дата обращения: 01.12.2017)

## ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.К. Крайнова, Д.Н. Соловьев

Омский государственный педагогический университет  
Омск, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается актуальный с точки зрения методической науки вопрос о проблемах современной межкультурной коммуникации между представителями разных культур. Актуальность объясняется, во-первых, конечной целью обучения иностранным языкам, которая призвана формировать концепцию вторичной языковой личности, то есть личности, готовой к межкультурному обмену и взаимодействию. Во-вторых, в отношении английского языка этот вопрос является актуальным ввиду того, что на сегодняшний день английский язык занимает лидирующее место среди предметов, которые обучающиеся старших классов выбирают для сдачи в формате Единого государственного экзамена. Это означает, что к концу старшей ступени обучения большое количество обучающихся должно быть

подготовлено к межкультурному взаимодействию с представителем британской культуры, предполагающее не только владение речью на английском языке, но и знание, к примеру, определенных правил и норм поведения в британском обществе. Последнее является очень важным составляющим компонентом концепции вторичной языковой личности, так как особенность межкультурной коммуникации заключается в том, что в процессе взаимодействия представители разных культур нередко сталкиваются с рядом трудностей: незнание особенностей невербальных средств общения, этикета речевого поведения, наличие определенных стереотипов и т.п. Поэтому мы можем предположить, что одной из приоритетных задач, ставившихся перед педагогом, является подготовка обучающихся к решению данных проблем. В данной статье на базе УМК «Английской в фокусе. 11 класс» авторов О.В. Афанасьевой, Дж. Дули, И.В. Михеевой мы попытаемся выявить, к решению каких трудностей межкультурной коммуникации педагог может подготовить обучающегося в рамках урока английского языка, а также постараемся расширить уже предложенные авторами УМК варианты заданий для такой подготовки. За основу мы берем первый модуль УМК «Английский в фокусе. 11 класс» “Relationships”, так как, на наш взгляд, заявленная тема модуля соответствует цели, выдвинутой в нашей статье.

**Ключевые слова:** коммуникация, британская культура, стереотипы, этикет, идиоматические выражения

**SENIOR STUDENTS PREPARATION FOR SOLVING  
PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION  
AT ENGLISH CLASSES**

**A.A. Krainova, D.N. Solovyev**

Omsk state pedagogical university  
Omsk, Russia

**Abstract.** This article contains a question about problems of intercultural communication between representatives of different cultures. This question is very relevant in methodical science nowadays. There are several reasons of this relevance: this first one is the aim of teaching foreign languages – formation of the concept of multicultural linguistic personality. The second reason concerns the English language as a subject of High school. Nowadays the majority of 11<sup>th</sup> grade students choose to take the English language's exam. This fact means that a lot of students should be prepared for communication with British people by the end of studying at school. They should not only speak the English language, but also have some knowledge about standards of behavior in British society. The last one is one of the most important elements of concept of multicultural linguistic personality, because different problems can appear during communication between representatives of different cultures. For example, they may don't know non-verbal means of communication or national etiquette differences, or they may have stereotypes about the country and its' representatives etc. For these reasons we can suppose that a pedagogue should not only teach students how to speak English, but also should prepare students for solving some problems, which can appear during intercultural communication. Our article is based on the Educational-methodical complex "Spotlight 11" by Olga Afanasyeva, Jenny Dooley, Irina Mikheeva. We try to find the answer on the questions: "How can teachers prepare senior students for solving intercultural communication problems at

English lessons?” We choose the first module of the book called “Relationships”, because from our point of view the topic of the module corresponds to the aim of this article.

**Key words:** communication, British culture, stereotypes, etiquette, idioms

Активное развитие современных информационных технологий обеспечивает все возможности для взаимодействия представителей разных культур. Но в процессе такого общения зачастую происходит определённое недопонимание, связанное как с различием в языковом плане, так и с различием в плане понимания окружающего мира. Именно поэтому проблема межкультурного взаимодействия носит актуальный характер в современных условиях. В процессе обучения иностранному языку педагог должен не только обучить речи на иностранном языке, он также должен подготовить обучающегося к взаимодействию с представителем той культуры, язык которой он изучает. Данная подготовка предполагает выявление возможных языковых и неязыковых трудностей и определение путей решения данных проблем.

В теории существует несколько определений «межкультурной коммуникации», однако классическим принято считать определение, данное американским учёным Эдвардом Холлом в 50-х годах XX века. Он полагает, что «межкультурная коммуникация - идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [4, с. 7]. Отечественные исследователи Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под межкультурной коммуникацией понимают «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 16]. А.П. Садохин считает, что межкультурная коммуникация «есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между

индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [4, с 10]. В представленных определениях отмечается значимость разных культур, к которым относятся субъекты коммуникации. Различие в характеристиках разных культур субъектов коммуникации оказывает значительное влияние на ее процесс и результат. Культура, по мнению А.А. Радугина, представляет собой «универсальный способ творческой самореализации человека через полагание смысла его жизни и соотнесение его со смыслом Сущего, это смысловой мир, передающийся из поколения в поколение и определяющий способ бытия и мироощущения людей, сплачивающий их в некие сообщества – нацию, религиозную или профессиональную группу» [3, с. 26]. На основании всего вышесказанного мы можем предположить, что одной из причин возникновения определённых трудностей в процессе общения может стать столкновение разных взглядов на окружающий мир, которые передавались веками из одного поколения в другое.

Межкультурная коммуникация, по мнению ученых, имеет свою определённую структуру. В рамках данной статьи нами рассмотрены основные формы и уровни межкультурной коммуникации с точки зрения важности их роли в процессе обучения английскому языку.

Выделяют **четыре** основные **формы межкультурной коммуникации** [4, с. 45]:

- при *прямой коммуникации* информация адресована отправителем непосредственно получателю;
- в *косвенной коммуникации*, которая носит преимущественно односторонний характер,

выделяют **три** **уровня межкультурной коммуникации** [4, с. 49]:

- *межличностный уровень коммуникации* - конечным субъектом межкультурного общения выступает сам человек;



- **межкультурная коммуникация в малых группах** - конечным субъектом межкультурного общения выступает немногочисленная по составу социальная группа;

- **межкультурная коммуникация в больших группах.**

- Этнический уровень межкультурного взаимодействия наблюдается между локальными этносами, этноязыковыми, историко-этнографическими (по общности духовной культуры), этно-конфессиональными и другими общностями.

- Национальный уровень межкультурной коммуникации возможен при наличии национального единства.

В рамках данной статьи мы попытаемся выявить и определить пути решения проблем взаимодействия представителей русской и британской культур на межличностном уровне при прямой межкультурной коммуникации в рамках информационного аспекта, так как для нас первая форма, первый уровень и первый аспект представляют большую ценность с точки зрения вопроса обучения иностранному языку с целью формирования у обучаемых концепции вторичной языковой личности. Нами была выбрана старшая ступень обучения английскому языку, так как задачи развития коммуникативной компетенции на данном этапе носят обобщающий характер и концентрируются, в первую очередь, на оснащении учащихся навыками и умениями, которые позволят им в дальнейшем осуществлять эффективную устную и письменную коммуникацию. На базе первого модуля “Relationships” «Английский в фокусе. 11» мы попытаемся выявить, какие проблемы межкультурной коммуникации могут быть решены в рамках данного модуля. Данный учебно-методический комплекс (далее - УМК) был выбран неслучайно, так как согласно приказу Министерства

образования и науки РФ от 5 июля 2017 года УМК «Английский в фокусе. 11» авторов О.В. Афанасьевой, Дж. Дули, И.В. Михеевой является единственным официально разрешенным УМК на всех этапах обучения на 2017/2018 год.

В рамках первого модуля обучающимся предлагается небольшой текст для прочтения с целью ознакомления с образами жизни семьи из Великобритании. Для работы с ознакомительным чтением очень важен предтекстовый этап, цель которого не только снятие лексическо-грамматических трудностей, но и введение в тему будущего текста для прочтения. Поэтому мы считаем, что для введения в тему будущего текста педагог может использовать следующие приемы работы:

1. Предваряющая беседа по теме, включающая серию вопросов: “What do you know about a British family and its’ traditions? How many people does British family consist of? Where do they live?”

2. Работа с картинками: “Look at the picture and try to characterize each member of British family (their characters, appearance etc.). Can you suppose how they spend their free time? What do they like to eat?”

3. Анкетирование, учитывая старшую ступень обучения, может включать серию открытых вопросов по теме. Например, “British family consist of \_\_\_\_ members.” “British family always spend their weekends \_\_\_\_”.

4. Просмотр видеороликов, в которых наглядно продемонстрирован уклад жизни современной британской семьи.

На наш взгляд, использование данных приемов на предтекстовом этапе позволит педагогу разрушить определенные стереотипы в отношении британской семьи (после ужина все члены семьи любят смотреть телепередачи; британская семья состоит из матери, отца и двух детей; британская семья живет в старинных замках и т.д.), тем

самым подготовить учащегося к объективному восприятию содержания текста.

В рамках данного модуля педагог знакомит обучающихся с правилами составления жалобы на английском языке и с тем, как правильно приносить свои извинения в различных ситуациях. На основании этого мы можем предположить, что педагог может подготовить учащегося к решению проблемы незнания и несоблюдения правил этикета другой страны. Этикет играет очень важную роль в процессе коммуникации с представителями другой культуры, поэтому незнание данных правил нередко приводит к возникновению межкультурных конфликтов. Так как правила этикета, которые представлены в первом модуле “Friendships”, активно используются в процессе коммуникации с представителем британской культуры, поэтому, на наш взгляд, разработка определенной коммуникативной ситуации с последующим ее проигрыванием будет очень уместным приемом работы. Так как в рамках модуля “Relationships” учащиеся знакомятся с тем, как правильно и эффективно взаимодействовать с членами семьи, друзьями и соседями, учитель может предложить для инсценировки следующие ситуации:

1. Imagine that you come to England and stay at a hotel for some days. But your neighbours are very noisy and you decide to go to the reception and make a complaint.

2. Imagine that your English neighbour has a dog. The dog is barking all day. Tomorrow you have an exam and you need quietness to prepare for it. What would you do?

3. Imagine that you have a host brother. He is from England. You promised him to help with his homework. But you forgot about it. What should you do?

4. Imagine that your host sister who is from England would like to go to a theatre. But you forgot to book the tickets. What should you say to her?

Третья проблема межкультурной коммуникации, к решению которой педагог может подготовить учащегося в процессе изучения темы “Friendship”, которая является частью первого юнита “Relationships”, – различие в идиоматических оборотах, образных выражениях и обращениях, которые используются для эмоционального окрашивания речи. В процессе живого общения с носителем другой культуры человек старается как можно точнее передать информацию средствами иностранного языка, прибегая зачастую к дословному переводу с целью эмоционального окрашивания речи. На наш взгляд, изучение данного информационного аспекта языка способствует развитию функциональной грамотности и языковой догадки обучающихся. В рамках первого модуля обучающиеся знакомятся с идиомами на тему “My family”. При работе с идиоматическими выражениями составители УМК “Английский в фокусе. 11” предлагают следующий прием работы: “Fill in: black sheep, trousers, blood, apple. Check in the world List. Do you have similar idioms in your language?” На наш взгляд, педагог может разнообразить работу с английскими идиомами и предложить обучающимся следующие задания:

1. Тренировочные упражнения, цель которых заключается в формировании навыков использования английских идиом с помощью языковых и условно-речевых упражнений:

- a) make up an idiom using these letters;
- b) connect idioms with its meanings;
- c) choose the best idiom to replace the underlined part of the sentence, act out this dialogue.

2. Речевые упражнения, цель которых заключается в организации и проведении контроля сформированности навыков использования английских идиом:

- a) imagine that you received a letter from your pen-pal Tom from England. He wrote about his family. Write a letter to

your friend Tom and tell him about your family using these idioms;

b) imagine that you and your friend Tom discuss your families' life styles. Using these idioms discuss the difference between British and Russian families.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать следующий вывод: в процессе коммуникации между представителями русской и британской культур нередко будут возникать определенные проблемы и недопонимания, так как мы являемся носителями разных культур и разных познавательных перспектив. В данной статье мы попытались наглядно продемонстрировать, что на уроке английского языка в рамках одного модуля можно подготовить учащегося к решению сразу нескольких проблем, с которыми они могут столкнуться в процессе взаимодействия с представителями британской культуры: наличие стереотипов; несоблюдение правил этикета; неумение использовать идиоматические выражения для эмоционального окрашивания речи. Все это позволяет нам сделать вывод, что в рамках урока английского языка педагог может развить у обучающихся умения преодолевать трудности, с которыми они могут столкнуться в процессе коммуникации с представителями британской культуры.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Английский язык. 11 класс: учеб. для образоват. учреждений / [О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева и др.]. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Express Publishing : Просвещение, 2009. - 244 с.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М.: Индрик, 2005. - 1038 с.

3. Радугин А.А. Культурология: Уч.е пособие. - М.: Центр, 2001. - 304 с.

4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. - М.: Высшая школа, 2005. - 254 с.

## АВТОРЫ

**Байбатырова Айгуль Амангельдиновна (Baibatyrova A.A.)** – 2-й год докторантуры PhD, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева (ЕНУ им Л.Н. Гумилева), Астана (Казахстан)

[baibatyrova.a@yandex.kz](mailto:baibatyrova.a@yandex.kz)

**Сельвителла Антонелла (Selvitella Antonella)** - аспирант, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Италия)

[selitellaantonella@gmail.com](mailto:selitellaantonella@gmail.com)

**Татаринцева Анна Михайловна (Tatarinceva Anna)** - доктор педагогических наук, профессор Балтийской международной Академии, Рига (Латвия)

[a.tatarinceva@inbox.lv](mailto:a.tatarinceva@inbox.lv)

**Алешинская Евгения Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ), Москва (Россия)

[EVAleshinskaya@mephi.ru](mailto:EVAlshinskaya@mephi.ru)

**Афинская Зоя Николаевна** - кандидат филологических наук, доцент, факультет иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

[afin-zn@mail.ru](mailto:afin-zn@mail.ru)

**Банцер Екатерина Игоревна** – ассистент, Российский университет транспорта (МИИТ) РУТ (МИИТ), Москва (Россия)

[katarina\\_hi@mail.ru](mailto:katarina_hi@mail.ru)

**Барбазюк Вера Юрьевна** - кандидат филологических наук, Военный университет, Москва (Россия)

[Vera087@mail.ru](mailto:Vera087@mail.ru)

**Барсукова Елена Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, факультет иностранных языков и регионоведения, Московский государственный

университет имени М. В. Ломоносова (МГУ), Москва  
(Россия)

[tbarsukova@rambler.ru](mailto:tbarsukova@rambler.ru)

**Берестова Валерия Михайловна** – 4-й курс бакалавриата,  
Институт филологии и межкультурной коммуникации имени  
Льва Толстого, Казанский (Приволжский) федеральный  
университет, Казань (Россия)

[sovvikk@yandex.ru](mailto:sovvikk@yandex.ru)

**Бурина Елена Владимировна** - кандидат педагогических  
наук, старший преподаватель, Институт иностранных языков  
РУДН, Москва (Россия)

[helenabourina@yandex.ru](mailto:helenabourina@yandex.ru)

**Гао Цзюйянь** – аспирант, Институт иностранных языков  
РУДН, Москва (Китай)

[V79651971555@yandex.ru](mailto:V79651971555@yandex.ru)

**Герасимова Валентина Викторовна** – ассистент,  
Государственный институт русского языка имени  
А.С. Пушкина, Москва (Россия)

[VVGerasimova@pushkin.institute](mailto:VVGerasimova@pushkin.institute)

**Голубенко Елена Александровна** – младший научный  
сотрудник, ФГБУ «3 Центральный научно-  
исследовательский институт» Министерства обороны  
Российской Федерации (ФГБУ 3 ЦНИИ Минобороны  
России), г. Бронницы, Московская область (Россия)

[selenagol@rambler.ru](mailto:selenagol@rambler.ru)

**Горбачева Елена Александровна** - 1 курс магистратуры,  
Национальный исследовательский университет «Московский  
институт электронной техники» (НИУ МИЭТ),  
Солнечногорск, Московская область (Россия)

[helen\\_gorbacheva@bk.ru](mailto:helen_gorbacheva@bk.ru)

**Гурцкая Софико Бесиковна** – аспирант, Институт  
иностраных языков РУДН, Москва (Россия)

[g.sofiko.8@gmail.com](mailto:g.sofiko.8@gmail.com)

**Давтян Елена Николаевна** - кандидат медицинских наук,  
доцент, Российский государственный педагогический

университет имени А.И. Герцена (РГПУ), С.-Петербург (Россия)

[elena.davtian@gmail.com](mailto:elena.davtian@gmail.com)

**Ербулатова Ильмира Канатовна** - аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого (ИФМК), Казань (Россия)

[ilmira.1985@inbox.ru](mailto:ilmira.1985@inbox.ru)

**Жукова Арина Геннадьевна** - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва (Россия)

[AGZhukova@pushkin.institute](mailto:AGZhukova@pushkin.institute)

**Зайцева Вера Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» (СГМУ), Смоленск (Россия)

[verazaytseva@yandex.ru](mailto:verazaytseva@yandex.ru)

**Караванова Людмила Жалаловна** - доктор юридических наук, кандидат психологических наук, профессор, действительный член и эксперт Евразийского агентства по науке и образованию, член-корреспондент Российской академии естественных наук, член-корреспондент Верхневолжской инженерной академии, Тверь (Россия)

[Karavanova\\_L54@mail.ru](mailto:Karavanova_L54@mail.ru)

**Каскова Маргарита Евгеньевна** - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Институт иностранных языков, РУДН, Москва (Россия)

[37margo@rambler.ru](mailto:37margo@rambler.ru)

**Ким Анна Романовна** - преподаватель, Российский университет дружбы народов, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров (РУДН ИППК), Москва (Россия)

[Anna.kim3591@gmail.com](mailto:Anna.kim3591@gmail.com)

**Коваленко Виктория Сергеевна** - соискатель 1-го года обучения, Саратовский национальный исследовательский



государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУ им. Н.Г. Чернышевского), Саратов (Россия)

[v.s\\_17@mail.ru](mailto:v.s_17@mail.ru)

**Крайнова Анна Константиновна** – 4-й год обучения, факультет иностранных языков, Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ), Омск (Россия)

[nuscha01@mail.ru](mailto:nuscha01@mail.ru)

**Кудря Светлана Владимировна** - кандидат филологических наук, доцент, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), С.-Петербург (Россия)

[svetlana.koudria@gmail.com](mailto:svetlana.koudria@gmail.com)

**Мячинская Эльвира Ивановна** - кандидат филологических наук, доцент, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, С.-Петербург (Россия)

[elvirivan2009@mail.ru](mailto:elvirivan2009@mail.ru)

**Носкова Анна Ивановна** – ассистент, Российский университет транспорта (МИИТ) РУТ (МИИТ), Москва (Россия).

[annamorlang@mail.ru](mailto:annamorlang@mail.ru)

**Осипова Екатерина Сергеевна** - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Высшая школа иностранных языков, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, С.-Петербург (Россия)

[Kitty\\_novgorod@mail.ru](mailto:Kitty_novgorod@mail.ru)

**Пашаева Сакинат Сулайбановна** - аспирант, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Россия)

[Sakisha94@yandex.ru](mailto:Sakisha94@yandex.ru)

**Плешко Анна Александровна** – ассистент, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Россия)

[modernviewmoon@gmail.com](mailto:modernviewmoon@gmail.com)

**Раздорская Олеся Владимировна** - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков,

Курский государственный медицинский университет  
(КГМУ), Курск (Россия)

[razdorski@yandex.ru](mailto:razdorski@yandex.ru)

**Рассказова Людмила Викторовна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ), Москва (Россия)

[liudmilarasskazova@yandex.ru](mailto:liudmilarasskazova@yandex.ru)

**Смоленкова Алена Ильинична** - магистратура, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Россия)

[smolenkova1993@gmail.com](mailto:smolenkova1993@gmail.com)

**Соловьев Дмитрий Николаевич** - доцент, кандидат педагогических наук, факультет иностранных языков, Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ), Омск (Россия)

[d.n.solovyev@omgpi.ru](mailto:d.n.solovyev@omgpi.ru)

**Сороковых Галина Викторовна** - профессор, доктор педагогических наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва (Россия)

[sorokovykh@mail.ru](mailto:sorokovykh@mail.ru)

**Степурова Ярослава Игоревна** – 4-й курс бакалавриата, факультет свободных искусств и наук Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), С.-Петербург (Россия)

[stepurova96@mail.ru](mailto:stepurova96@mail.ru)

**Супрун Наталья Дмитриевна** - аспирант, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Россия)

[suprunnata@mail.ru](mailto:suprunnata@mail.ru)

**Тисленкова Алина Сергеевна** – 1-й курс магистратуры, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Россия)

[tislenkova\\_as@rudn.university](mailto:tislenkova_as@rudn.university)

**Трутнева Ксения Алексеевна** – 1-й курс магистратуры, Институт иностранных языков РУДН, Москва (Россия)

[ksenyatrutneva@mail.ru](mailto:ksenyatrutneva@mail.ru)

**Хлопова Анна Игоревна** - старший преподаватель, факультет немецкого языка, Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ), Москва (Россия)

[chloпова\\_anna@mail.ru](mailto:chloпова_anna@mail.ru)

**Цверкун Юлия Борисовна** – старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО(У) МИД России, Москва (Россия)

[pavlovsky\\_90@list.ru](mailto:pavlovsky_90@list.ru)

**Цветкова Анна Андреевна** - кандидат филологических наук, доцент, Калининградский государственный технический университет, Калининград (Россия)

[anja.tsvetkova@inbox.ru](mailto:anja.tsvetkova@inbox.ru)

**Чан Сянюй** - аспирант 2-го года, Институт русистики и евразийских исследований Шанхайского университета иностранных языков (ШУИЯ), Шанхай (Китай)

[changxiangyu04@126.com](mailto:changxiangyu04@126.com)

**Челнокова Анна Витальевна** – кандидат филологических наук, Восточный факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, С.-Петербург (Россия)

[ladyeng@mail.ru](mailto:ladyeng@mail.ru)

*Научное издание*

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*  
Дизайн обложки *Ю.В. Ефремова*

Подписано в печать 18.12.2017 г. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 24,41. Тираж 100 экз. Заказ 2038.

---

Российский университет дружбы народов  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

---

Типография РУДН  
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41