

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ**

**Научный журнал  
№ 3, 2018**

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Шустова Светлана Викторовна** – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Аверина Анна Викторовна** – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

**Алексеева Лариса Михайловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Безукладников Константин Эдуардович** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Бартош Дана Казимировна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков)

**Зеленина Тамара Ивановна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

**Иоселиани Аза Давидовна** – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Комарова Юлия Александровна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена)

**Мишланова Светлана Леонидовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Проскурнин Борис Михайлович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Семенов Наталия Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

**Трофимова Нелли Аркадьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики)

**Файзиева Галина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

**Шутемова Наталия Валерьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Платонова Елена Анатольевна** – ответственный секретарь, кандидат филологических наук (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Плюснина Екатерина Михайловна** – ответственный за сайт, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Карзенкова Елена Петровна** – технический редактор, старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Ивашкевич Ирина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Магелланас Фернандо Латас** – доктор филологических наук, профессор (Испания, г. Мадрид, университет Complutense, факультет немецкой филологии, г. Севилья, Институт германистики)

**Мирчевска-Бошева Биляна** – ассоциированный профессор (Македония, г. Скопье, университет им. Св. Кирилла и Мефодия)

**Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Нижнева Наталья Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Табидзе Манана Шотаевна** – доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, филологический профессор (Грузия, г. Тбилиси, Грузинский университет им. св. Андрея Первозванного Патриаршества Грузии)

**Травински Беата** – доктор филологических наук, профессор (Германия, г. Маннгейм, Институт немецкого языка)

**Ходжиматова Гулчехра Масайдовна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Шавхелишвили Бела Абрамовна** – кандидат филологических наук, доцент (Грузия, г. Тбилиси, Сухумский государственный университет)

**Ши Хуншэн (Shi Hongsheng)** – профессор Научно-исследовательского института зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета, постдоктор Хэйлуцзянского государственного университета, университета КНР (Китай, г. Аньхой, Аньхойский университет)

**Яхьяпур Марzieh** – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

© Редакционная коллегия, 2018

Учредитель и издатель:  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
национальный исследовательский университет».  
Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Адрес редакции: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Подписано в печать 24.08.2018. Дата выхода в свет 27.08.2018.  
Формат 60 × 84/16. Усл. печ. л. 17,67. Тираж 500 экз. Заказ № 03

Территория распространения – Российская Федерация.  
Договор с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:  
№ 422-10/2017 от 26 октября 2017 г.  
Научный журнал теоретических и прикладных исследований.  
Издается с 2017 года. Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год.  
Перепечатка материалов из журнала допускается только по  
согласованию с редколлекцией.

---

**PERM STATE UNIVERSITY**


---

**EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL****SCIENTIFIC JOURNAL**  
**№ 3, 2018**

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguistics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

**EDITORIAL BOARD****Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Anna V. Averina** – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)**Larisa M. Alekseeva** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Konstantin E. Besukladnikov** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)**Dana K. Bartosh** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Moscow City University, Institute of Foreign Languages)**Tamara I. Zelenina** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)**Aza D. Ioseliani** – Grand Ph.D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Yulia A. Komarova** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)**Svetlana L. Mishlanova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Boris M. Proskurnin** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Natalia N. Semenenko** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)**Nelly A. Trofimova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, St.-Petersburg, National Research University Higher School of Economics)**Galina V. Faizieva** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)**Natalia V. Shutuyomova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena A. Platonova** – Executive Secretary, Ph.D. (Philology) (Russia, Perm, Perm State University)**Ekaterina M. Plusnina** – Executive Secretary, Ph.D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena P. Karzenkova** – Technical Reviewer (Russia, Perm, Perm State University)**INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD****Irina N. Ivashkevich** – Ph.D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)**Fernando Magallanes Latas** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Spain, Madrid, Complutense University of Madrid; Seville, University of Seville)**Biljana Mirchevska-Bosheva** – Grand Ph.D. (Philology), Associate Professor (Macedonia, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje)**Mekhrinisso B. Nagzibekova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)**Natalya N. Nizhneva** – Grand Ph.D., Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)**Manana Sh. Tabidze** – Grand Ph.D. (Philology), Professor, Member of New York Science Academy (Georgia, Tbilisi, Georgian University. St. Andrey of the First-Called Patriarchate of Georgia)**Beata Travinski** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Germany, Mannheim, Institute of German Language)**Gulchehra M. Hodzhimatova** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)**Bella A. Shavelishvili** – Ph.D. (Philology), Associate Professor (Georgia, Tbilisi, Sukhumi State University)**Shi Hongsheng** – Grand Ph.D. (Philology), Professor, Director of the Center for the Study of Russia, Postdoc of Heilongjiang State University of China (China, Anhui, Anhui University)**Yahyapur Marziye** – Ph.D. (Philology), Professor (Iran, Tegeran, Teheran University)

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ.....</b>	<b>7</b>
<b>Иоселиани А. Д.</b> ДИНАМИКА ЯЗЫКА В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ .....	7
<b>Нагзибекова М. Б., Охунова С.</b> ПОЛУКАЛЬКИ В СОВРЕМЕННОМ ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ .....	13
<b>Мукосеева Я. Ю.</b> ТЕРМИНЫ <i>ПЕЧЬ</i> И <i>ГОРН</i> В ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ .....	17
<b>Плюснина Е. М., Шалгина Е. А.</b> СЦЕНАРИЙ КАУЗАТИВНОЙ СИТУАЦИИ С ГЛАГОЛОМ <i>AIMER</i> .....	21
<b>Суворова М. В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ О СВОЙСТВАХ ПЕРВИЧНЫХ МЕТАФОР .....	26
<b>Береза Е. В.</b> ЧАСТИЦЫ В СИСТЕМЕ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА..	33
<b>Гончаровская О. Ю.</b> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В СУДЕБНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛА ДЕРЕКА БЕНТЛИ).....	39
<b>ДИСКУРСОЛОГИЯ .....</b>	<b>43</b>
<b>Карпова Т. Б.</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ПЕРМСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ .....	43
<b>Словикова Е. Л.</b> РОДОВЫЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ КАК СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ АРХАИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	51
<b>ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>55</b>
<b>Шутёмова Н. В.</b> ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА: ОПИСАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПЕРВЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)» .....	55
<b>СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИКА .....</b>	<b>59</b>
<b>Ерофеева Т. И.</b> ЧАСТНАЯ МОДЕЛЬ «ОБРАЗОВАНИЕ» В СВОДНОЙ МОДЕЛИ СОЦИОЛЕКТОВ ГОРОДОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ.....	59
<b>Пигалева М. В.</b> КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ИСКУССТВО» (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) .....	64
<b>Пенягина Е. Б.</b> ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА НА ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ .....	71

<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	<b>75</b>
<b>Арустамова А. А., Кондаков Б. В.</b> ТРАДИЦИИ СИМВОЛИЗМА В ЦВЕТОПИСИ М. ВИЗИ .....	75
<b>Братухина Л. В.</b> ДВОЙНАЯ МИМИКРИЯ В РОМАНЕ Р. КИПЛИНГА «КИМ» .....	83
<b>Кондаков Б. В., Лю Янькунь</b> ИСТОРИЯ ЛЮБВИ МИ ШИ И МА ЛИ: ПЕРВЫЙ ПЕРЕВОД ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» В КИТАЕ .....	90
<b>Плюснина Е. А., Бочкарева Н. С.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЬЕСЫ Б. ШОУ «ПИГМАЛИОН» И ФИЛЬМА-МЮЗИКЛА «МОЯ ПРЕКРАСНАЯ ЛЕДИ» .....	101
<b>ЛИНГВОДИДАКТИКА</b> .....	<b>106</b>
<b>Андросова С. В., Андросова Д. Е.</b> ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	106
<b>Василенко Д. В.</b> ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ.....	115
<b>Gritsenko E. A., Polyakova S. V.</b> AN ESP PROJECT: THE FILM “TWELVE ANGRY MEN” IN TEACHING LAW STUDENTS ..	120
<b>Иванова Г. Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ ..	125
<b>Исаева Е. В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	132
<b>Манжула О. В.</b> ВВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ФАРМАЦИЯ" В ПЕРМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	137
<b>Шейна Е. С.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРАНТОВ .....	145
<b>ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ</b> .....	<b>149</b>
<b>УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ</b> .....	<b>152</b>

## CONTENTS

---

<b>GENERAL QUESTIONS OF LINGUISTICS .....</b>	<b>7</b>
<b>Ioseliani A. D.</b> THE DYNAMICS OF LANGUAGE IN THE GLOBAL WORLD .....	12
<b>Nagzibekova M. B., Okhunova S.</b> LINGUISTIC HALF-CALQUE IN MODERN TAJIKIAN LANGUAGE .....	16
<b>Mukoseeva Y. Yu.</b> THE TERMS FURNACE AND HORN IN LINGUOGEOGRAPHIC ASPECT .....	20
<b>Plyusnina E. A., Shalgina E. A.</b> SCENARIO OF A CAUSATIVE SITUATION WITH THE VERB <i>AIMER</i> .....	25
<b>Suvorova M. V.</b> MOST RECENT EXPERIMENTAL RESEARCH INTO THE FEATURES OF PRIMARY METAPHORS.....	32
<b>Bereza E. V.</b> PARTICLES IN THE SYSTEM OF FUNCTIONAL WORDS OF THE MODERN CHINESE LANGUAGE .....	38
<b>Goncharovskaya O.Yu.</b> METHODS OF CORPUS LINGUISTICS IN FORENSIC LINGUISTICS (ON THE EXAMPLE OF DEREK BENTLEY'S CASE).....	42
<b>DISCOURSE STUDY .....</b>	<b>43</b>
<b>Karpova T. B.</b> FUNCTIONING OF METAPHOR IN PERM POLITICAL DISCOURSE.....	50
<b>Slovikova E. L.</b> GENERIC EXISTENTIAL MEANINGS AS A MEANS OF TRANSFERRING THE ARCHAIC THINKING IN ADVERTISING DISCOURSE .....	54
<b>THEORY OF TRANSLATION .....</b>	<b>55</b>
<b>Shutemova N. V.</b> DIDACTICS OF TRANSLATION: DESCRIPTION OF THE CURRICULUM PROGRAMME “SEQUENTIAL TRANSLATION IN FOREIGN AFFAIRS” .....	58
<b>SOCIO-AND PSYCHOLINGUISTICS .....</b>	<b>59</b>
<b>Erofeeva T. I.</b> THE SPECIFIC MODEL “EDUCATION” IN THE COMPOSITE MODEL OF SOCIAL-GROUP DIALECTS OF THE TOWNS OF PERM REGION .....	63
<b>Pigaleva M. V.</b> CULTURALLY SPECIFIC COMPONENT OF THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD “ART” BASED ON THE CHINESE LANGUAGE .....	70
<b>Penyagina E. B.</b> THE IMPACT OF PROFESSIONAL DISCOURSE ON THE FORMATION OF THE BASIC CONCEPTS.....	74

<b>LITERARY STUDIES</b> .....	<b>75</b>
<b>Arustamova A. A., Kondakov B. V.</b> TRADITIONS OF SYMBOLISM IN COLOUR PAINTING OF THE POETRY BY M. VIZI.....	82
<b>Bratukhina L. V.</b> DUAL MIMICRY IN THE NOVEL "KIM" BY R. KIPLING .....	89
<b>Kondakov B. V., Liu Yankun</b> “LOVE STORY” OF MI SHI AND MA LI: THE FIRST TRANSLATION OF PUSHKIN’S “THE CAPTAIN'S DAUGHTER” IN CHINA .....	100
<b>Plyusnina E. A., Bochkareva N. S.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PLAY BY B. SHOW «PYGMALION» AND THE MUSICAL «MY FAIR LADY» .....	105
<b>LINGUODIDACTICS</b> .....	<b>106</b>
<b>Androsova S. V., Androsova D. E.</b> SHARING THE EXPERIENCE OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING ENGLISH TO STUDENTS AT LINGUISTIC AND NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS .....	114
<b>Vasilenko D. V.</b> TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT MODERN UNIVERSITY: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES .....	119
<b>Гриценко Е. А., Полякова С. В.</b> ПРОЕКТ ESP: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМА «ДВЕНАДЦАТЬ РАССЕРЖЕННЫХ МУЖЧИН» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА .....	124
<b>Ivanova G. N.</b> THE DEVELOPMENT OF STUDENTS’ ACADEMIC AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY .....	131
<b>Isaeva E. V.</b> FORMATION OF ENGLISH TERMINOLOGICAL COMPETENCE: FUNDAMENTAL INFORMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES .....	136
<b>Manzhula O. V.</b> INTRODUCTION OF PROFESSIONAL LEXIS FOR PHARMACY STUDENTS IN PERM STATE UNIVERSITY .....	144
<b>Sheina E. S.</b> BUILDING RESEARCH COMPETENCE THROUGH TEACHING ENGLISH TO BACHELOR AND MASTER STUDENTS .....	148
<b>RULES OF THE PUBLICATION AND REVIEWING OF ARTICLES</b> .....	<b>149</b>
<b>PUBLICATION CONDITIONS</b> .....	<b>152</b>

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

---

УДК 81'272

### **Иоселиани Аза Давидовна**

Доктор философских наук, профессор,  
Финансовый университет при Правительстве РФ.  
125993, Москва, Ленинградский проспект, д. 49.  
Тел.: 8 (499) 9439373  
E-mail: aza-i@yandex.ru

### **ДИНАМИКА ЯЗЫКА В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ**

*В статье исследуется вопрос трансформации языка, тенденции его развития в современном, глобализирующемся мире. Анализируются причины, в том числе объективные и закономерные, субъективные и стихийные, влияющие на динамику языка и изменение языковой картины мира в условиях глобализации. В работе подчеркивается, что Интернет-пространство создает своеобразную коммуникативную культуру со своим специфическим языком и придает определенную идентичность общающимся в виртуальной среде. Автор обосновывает суждение о том, что современная глобальная информационно-коммуникативная сфера есть особая форма взаимодействия людей, которая может пользоваться традиционными средствами общения, при этом может строить альтернативные системы и формы передачи информации, вводит новые элементы языка и понятийного аппарата.*

*Ключевые слова: язык, глобальный мир, философия языка, глобализация, динамика языка, языкознание.*

#### **Введение**

В современном глобальном мире все ярче проявляется тенденция трансформации языка и языковой картины мира. Эти изменения усиливаются объективными, субъективными, стихийными и закономерными причинами. Такие структурные элементы глобализации, как информационная и коммуникационная составляющие, абсолютно немислимы вне контекста языковой среды и вне языковых средств. Язык как культурное явление сегодня изучается не только в языкознании, но и в философии, социологии, психологии, физиологии, кибернетике. Соответственно существуют дисциплины: философия языка, социология языка, психология языка, физиология речи, кибернетическая лингвистика, компьютерная лингвистика и др. Сравнительный анализ таких областей знания как, например, философия языка и языкознание показывает, что философия языка изучает сущность языка в общем, лингвистика же изучает языки во всем их многообразии.

#### **Основная часть**

Философия языка в целом строится дедуктивно, а исследовательский путь лингвистики строится через индукцию. Они находятся во взаимосвязи и дополняют друг друга. В связи с этим философия языка не может лингвистикой игнорироваться, напротив, она должна учитываться максимально, так как теория языка испытывает огромное влияние философии. Философия языка – это неотъемлемая часть философии в целом. Лингвистическая теория языка, в свою очередь, есть неотъемлемая часть общей лингвистики, которая, безусловно, должна опираться на исследовательскую практику анализа структур и происхождения языков. Как известно, одним из важнейших компонентов национальной культуры является язык носителей. Язык формируется вместе с образованием этноса, становится предпосылкой и неотъемлемым условием существования данного этноса. Поэтому проблемы этнической

самобытности, противостояния все усиливающимся процессам и вызовам глобализации невозможно решать без учета главного инструмента культурного самовыражения – языка.

В условиях усложнения и массового внедрения современных глобальных систем коммуникации, а также слияния и засорения национальных языков, снижается уровень культуры, в том числе культуры общения. За каждым языком стоит культура, огромное богатство и опыт, приобретенные и сохраненные в ходе цивилизационного развития. Большое количество естественных языков, существующих в мире сегодня, отражает бесконечное разнообразие способов мышления. С исчезновением каждого языка цивилизация может утратить еще одну возможность мыслить, существовать и действовать иначе и тем самым отличаться от господствующей культуры. Язык как неотъемлемый и важнейший элемент любой национальной культуры, позволяет проникнуть в образ мышления носителя этой культуры и взглянуть на мир его глазами.

С прагматической точки зрения человек может использовать язык, слово для манипуляции людьми и/или национальным мышлением. С превращением языка в орудие господства в современном обществе, начинается процесс разрушения языка, так как он стал товаром, и им начинают управлять по законам рынка. Происходит внедрение в язык, и тем самым в национальное мышление, «инородных слов», не связанных с ментальными концептами, заполнение языка этими словами. Современный, глобализирующийся мир слишком сложен для того, чтобы его объяснить и описать на языке какой-нибудь одной культуры, даже самой развитой. Все изменения в языковой картине мира должны быть эксплицированы в контексте глобализации, отражающей соотношение сложившихся на сегодняшний день в мире социально-политических, экономических и культурных особенностей. Объективные процессы глобализации, имеющие место в современной цивилизации, во многом определили контуры будущего мироустройства.

Процессы глобализации актуализируют и усиливают противоречивое соотношение фундаментальных факторов, которые влияют на развитие языка и на языковую политику. К таким факторам относим, с одной стороны, необходимость взаимопонимания, а с другой – потребность в идентичности. По сути, это противоречие есть вызов этнокультурной и языковой самобытности, как развитого социума современного типа, так и архаичных систем, которые сталкиваются с трудностями модернизации. Происходит подрыв жизнеспособности десятков и сотен языков в результате экспансии мировых языков английским. Беспрецедентно быстрое развитие современных информационных технологий, перемещение общества в виртуальное пространство и переход людей на виртуальное общение, скорость появления виртуальных сообществ и сетей – все это оказывает непосредственное влияние на трансформацию языка, способствует его унификации.

В связи с распространением глобальной всемирной сети Интернет появился и новый феномен в языке – «язык Интернета», некий «социодialeкт» пользователей компьютеров и виртуальных социальных сетей. В связи с этим в наших работах мы неоднократно отмечали, что коммуникация в сети *Интернет*, может изменить не только язык и текст, но и сам ход мыслей, содержания и представления. Язык быстро реагирует на происходящие в интеракциях изменения. В результате этого в язык внедряются иностранные слова и выражения, вкрадываются специфические сленг, понятия и термины [Иоселиани, 2018, с. 196–199]. Уже возникла необходимость укрепления позиций русского языка, поскольку под влиянием сложных процессов глобализации и давлением английского языка стала очевидна тенденция к жаргонизации и американизации русского языка. Многие люди предпочитают использовать сленг. Например, вместо *город Москва* – *Москва-сити* или же *Лайф стайл* вместо всем привычного *образа жизни*, *консьерж* вместо *привратника*, *рейтинг* вместо *популярности*, *шоу* вместо *представления* и многое другое. Новые лексические единицы заимствуются и употребляются для отображения новых реалий или предметов, появившихся в жизни общества, например: *чизбургер*, *девайс*, *гаджет*, *принтер*... Такое заимствование иностранных слов имеет множество причин, одной из которых является социально-



психологическая причина, а именно, восприятие иноязычного слова как более престижного, «красиво звучащего», а также коммуникативная актуальность. Происходит всеускоряющееся распространение английского языка по всему миру. Это явление имеет разные корни. В первую очередь нужно подчеркнуть потребность глобального сообщества в существовании языка, понятного для всех; в качестве такого языка выбран английский язык.

Глобализация подняла на поверхность еще одну проблему: показала несостоятельность в качестве языка коммуникации синтетических языков. В то же время стало очевидно, что глобальное доминирование естественного языка возможно только тогда, когда, во-первых, данный язык не обладает особо сложной грамматической, фонетической и лексической структурой; во-вторых, носитель языка лидирует в политическом, экономическом и технологическом отношении, и, в-третьих, культура носителя языка – открытая, имеет адаптируемые свойства. Перечисленным критериям во второй половине XX в. отвечал американский английский язык, что и объясняет его довольно быстрое распространение в эпоху глобализации.

Ставшие современным глобальным средством и способом повседневного общения людей Интернет-коммуникации и их специфические характеристики в кругах исследователей не находят однозначной оценки. По мнению многих ученых, сетевое общение и образование виртуальной реальности могут иметь и уже имеют негативные культурные, социальные и психологические последствия, что требует отдельного и всестороннего исследования. Одной из особенностей повседневной коммуникации в глобальной виртуальной сети Интернет является ограничение общения текстовой формой обмена информацией. Текст и его содержание являются формами самовыражения человека в виртуальной среде. Глобальное Интернет-пространство создает специфическую коммуникативную культуру и пользуется соответствующим языком общения. В этой культуре существуют соответствующие роли и личностные отношения партнеров, участников интеракций. «Исполнение повседневных ролей» и придает общающимся в конкретной сети определенную идентичность.

Основным и технически самым удобным видом обмена информацией в среде Интернет является текстово-файловая форма общения. Коммуникацию в глобальной сети Интернет можно рассматривать, как изменение не только текста и языка, но и как изменение образа мыслей, изменение смыслов и представлений. Язык есть живой организм и базовый элемент культуры. Он как «форма выражения мысли», а также как «важнейшее средство человеческого общения» [Ленин, 1969, с. 258], чутко реагирует на разного рода влияния, в том числе и на изменения, происходящие в интеракциях. В результате, вторгшиеся в язык иностранные слова и выражения, специфические сленг, понятия и термины мешают дешифровке текстов адресатом и затрудняют понимание их содержания.

Современная глобальная информационно-коммуникативная сфера *Интернет*, как особая форма взаимодействия людей, может пользоваться традиционными средствами общения, но одновременно может строить альтернативные системы и формы передачи информации, вводить новые элементы языка и понятийного аппарата. При этом отмеченные формы и средства взаимодействия одновременно несут и особую смысловую нагрузку, так как они не могут быть лишь техническими формами коммуникаций. Формы коммуникаций, свойственные для глобальной сети *Интернет*, можно назвать интертекстуальными. Они позволяют нам судить о качественном изменении отношений между участниками коммуникации. И это дает нам право называть отношения в глобальной сети «контекстными», «контекстными отношениями», которые подразумевают обязательное наличие доступных ссылок, обмен и пользование ими, а также наличие соответствующих текстов, являющихся наполнителями ссылок. На наш взгляд, правильно будет понимать *Интернет* как электронную текстуальность. Так, в современном обществе Интернет-сеть выполняет функцию не только богатейшего источника необходимой информации, но и превращается в уникальное средство профессионального, научного общения, а также

средством создания сообщества, сущность которого, на наш взгляд, достаточно адекватно отражает синтетическое выражение «медийный тип сообщества».

Межличностные коммуникации, складывающиеся в *Интернет*-среде (через металло-электронные средства), можно понимать двояко: как отношения, формирующиеся между личностями, и как отношения между личностью и текстом, а также – между текстами, разумеется, на языке, понятном для каждого участника коммуникационного процесса.

В этом контексте хотелось бы вспомнить слова Н.А. Бердяева, который уверяет нас, что «в современной цивилизации душевно-эмоциональная стихия угасает... сердце не может жить в металлической среде» [Бердяев, 1994, с. 513]. Но, современный человек уже не в состоянии поддерживать жизнь, не ставя между собой и природой как источником сырья технические средства. По словам Х.Ортеги-и-Гассета, техника служит средством приспособления среды к человеку и человек не в состоянии отвергнуть связь с ней. Однако человек способен преобразовывать технику, сохраняя свою идентичность.

Представитель «критической социологии» М. Постер настаивает на том, что адекватное социологическое исследование электронно-опосредованных коммуникаций возможно только в том случае, если дискурс науки лишается привилегированного положения среди других видов дискурса [Poster, 1990, p. 30]. На первый взгляд, данное высказывание представляет некоторую сложность для восприятия. Но все дело в том, что этот американский ученый рассуждает в терминах французской интеллектуальной традиции структурализма и постструктурализма. Теоретический порок концепции постиндустриального общества М. Постер видит в том, что теоретики постиндустриального общества склонны игнорировать проблему языка как на уровне теории, так и на уровне задаваемой ими области социального. По мнению структуралиста М. Постера, постиндустриализм «подавляет лингвистический уровень явлений, которые обозначаются им в качестве новых» [Там же, с. 25].

Самым универсальным средством коммуникации, как известно, является речь. Она есть процесс общения человека с другими людьми посредством естественного языка. Язык «общественно-историчен» и социален. Разные общественные условия, разные пути развития порождают разную лексику, разный строй языка. Поэтому эффективность общения предполагает некий общий для участников коммуникации язык. Важны и такие факторы, как образование, общая культура и культура речи. Важнейшим способом общения является диалогическая речь, то есть разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Диалог предполагает и включает: уникальность и равенство партнеров; различие и оригинальность их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точек зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимодополнение позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога.

Развернутость, полнота и расчлененность диалогической речи могут быть различными. Речь может быть сокращена настолько, что говорящие могут понимать друг друга буквально «с полуслова». Способность к такого рода взаимопониманию определяется несколькими факторами: во-первых, тем, насколько они представляют то, о чем идет речь, насколько это ясно из того, что сказано раньше, что происходит сейчас; во-вторых, тем, как много общего между собеседниками, как велико их стремление понять друг друга. Отсутствие внутреннего контакта между собеседниками, различие в отношении к предмету речи, напротив, может создавать трудности в понимании истинного смысла речи и требует более полного и развернутого построения речи.

В процессе общения наиболее часто встречаются фатический, информационный, дискуссионный и исповедальный типы диалогов. Фатический диалог – это обмен речевыми высказываниями единственно для поддержания диалога, разговора. В некоторых культурах фатическое общение имеет характер ритуала, ибо создает ощущение сопричастности своим соплеменникам.

Информационный диалог – это обмен информацией самого различного свойства. Информативная коммуникация чаще всего не требует ответных и ответственных действий со стороны того, кому она предназначена, и по этой причине несет в себе рекомендательное начало. Обмен информацией на блогах и форумах в Интернет-сети – пример такой коммуникации. Дискуссионный тип диалога возникает при столкновении различных точек зрения, в случае, если проявляются различия в интерпретации тех или иных фактов, событий и тому подобное. Дискутанты особым способом воздействуют друг на друга, убеждают друг друга, стремятся достичь изменения поведения в определенном направлении. Дискуссионный диалог сопутствует общению во всех сферах жизнедеятельности, так как взаимодействие в каждой из них обычно требует согласования индивидуальных усилий партнеров, что, как правило, происходит в процессе дискуссии. Исповедальный диалог – самое доверительное общение – происходит в том случае, когда человек стремится выразить и разделить с другим свои глубокие чувства и переживания. Это интимное общение, основанное на взаимном принятии индивидов, на разделении ими общих смыслов и ценностей жизни. Хотя вербальная речь и является универсальным средством общения, она дополняется употреблением неречевых, или невербальных, средств общения. В психологии, в частности, выделяют четыре формы невербальной коммуникации: кинесика, паралингвистику, проксемику, визуальное общение. Каждая из форм общения использует свою знаковую систему.

Кинесика – это система средств общения, включающая в себя жесты, мимику, пантомимику. Кинетическая система предстает как отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики, различных частей тела (рук – жестикуляция; лица – мимика; позы – пантомимика). Эта общая моторика различных частей тела отображает эмоциональные реакции человека. Включение оптико–кинетической системы в ситуацию коммуникации придает общению нюансы. Эти нюансы оказываются неоднозначными при употреблении одних и тех же жестов в различных национальных культурах. Например, кивок головы у русских и болгар имеет прямо противоположное значение: согласие у русских и отрицание у болгар. Выразительные движения представляют своего рода «подтекст» к некоторому тексту, который необходимо знать, чтобы правильно раскрыть смысл происходящего. Язык движения раскрывает внутреннее содержание во внешнем действии. «Этот язык, – писал С.Л. Рубинштейн, – располагает тончайшими средствами речи. Наши выразительные движения – это сплошь и рядом метафоры. Когда человек горделиво выпрямляется, стараясь возвыситься над остальными, либо наоборот, почтительно, униженно или подобострастно склоняется перед другими людьми и т.п., он собственной персоной изображает образ, которому придается переносное значение. Выразительное движение перестает быть просто органической реакцией; в процессе общения оно само становится действием и притом общественным действием, существеннейшим актом воздействия на людей» [Рубинштейн, 2002, с. 612]

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также «добавки» к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система – это система вокализации, то есть качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система – включение в речь пауз, других вкраплений, например покашливаний, плача, смеха, сам темп речи.

Некоторые исследователи специфики языка в глобальном мире отмечают, что язык, наряду с другими факторами, является неотъемлемой частью и необходимым условием глобального управления, и что «Общий (мировой) язык межнационального общения необходим для поддержания коммуникации в различных сферах общественной жизни и развития межкультурного взаимодействия» [Чумков, 2017, с. 380]. И, наконец, следует отметить особую значимость и даже необходимость сохранения и развития национальных языков не только с целью выполнения коммуникативной функции и информационного обмена или его использования в интеракциях, но и потому что они являются важнейшим

средством развития мышления и культуры. Вымирание любого языка есть невосполнимая утрата, так как языки несут в себе огромный объем человеческих знаний и гигантский опыт человеческого познания. Языки являются средством социализации личности, выражения и передачи культурных и социальных традиций, они служат инструментом самоидентификации и представляют большую ценность не только для людей, говорящих на них, но и для культуры и цивилизации в целом.

### **Заключение**

Современные процессы культурно-информационного обмена должны, прежде всего, вести к формированию единой коммуникативной среды на основе относительной общности языка и с учетом сохранения культурного своеобразия мира. Все отмеченные выше факторы трансформации языка по большому счету и создают общую языковую картину мира, которая охватывает все языковое содержание любого языка на планете. Языковая картина мира достаточно хрупка и восприимчива к изменениям. На ее изменения влияют различные факторы, среди которых, в первую очередь нужно отметить, быстроменяющиеся условия повседневной жизни людей в глобализирующемся мире, появление новых реалий бытия, требующие своей вербализации и, тем самым, включения в языковую картину мира.

### **Список литературы**

1. Бердяев Н.А. Человек и машина // Философия творчества, культуры и искусства. Т. 1. Москва: ЛИГА, 1994. С. 499–523.
2. Иоселиани А.Д. Антропология техногенного мира. Пермь: Изд-во АНО ДПО "Пермский институт экономики и финансов", 2018. 260 с.
3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений, 5 изд. В 55 тт. Т. 25. Москва: Издательство политической литературы, 1969. 647 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 200, 712 с.
5. Чумаков А.Н. Метафизика глобализации. Культурно-цивилизационный контекст. 2-е издание. Москва: Проспект, 2017. 496 с.
7. Poster M. The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context. Cambridge: Polity Press, 1990. 230 p.

### ***Ioseliani A. D.***

*Grand Ph.D. (Philosophy), Professor,*

*Financial University under the Government of the Russian Federation*

### ***THE DYNAMICS OF LANGUAGE IN THE GLOBAL WORLD***

*In the article, the question of the transformation of language and the trends of its development in a modern, globalizing world is being studied. The author analyzes the reasons, including objective and natural, subjective and spontaneous, affecting the dynamics of the language and changing the language picture of the world in the conditions of globalization. The work emphasizes that the Internet space creates a unique communicative culture with its specific language and gives a certain identity to communicating in a virtual environment. The author justifies the judgment that the modern global information and communication sphere is a special form of interaction between people that can use traditional means of communication, while it can build alternative systems and forms of information transfer, introduce new elements of the language and conceptual apparatus.*

*Keywords: language, global world, language philosophy, globalization, language dynamics, Language Studies.*

УДК 811 + 491.550

**Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна**

Доктор филологических наук, профессор  
кафедры перевода и межкультурной коммуникации,  
Таджикский национальный университет.  
Республика Таджикистан, г. Душанбе, пр. Рудаки, 17.  
Тел.: (992) 372 2217711  
E-mail: tnu@mail.ru

**Охунова Саломат**

Соискатель кафедры общего языкознания и сравнительной типологии,  
Таджикский национальный университет.  
Республика Таджикистан, г. Душанбе, пр. Рудаки, 17.  
Тел.: (992) 372 2217711  
E-mail: tnu@mail.ru

**ПОЛУКАЛЬКИ В СОВРЕМЕННОМ ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Статья посвящена таджикским полукалькам, образованным по моделям русских слов. Полукальки, выявленные, главным образом, на базе материалов словарей таджикского языка приведены в систему в зависимости от конкретного выражения их составных частей. В таджикском языке имеется значительное количество сложных слов, один из компонентов которых является русизмом. Основное внимание авторы уделяют подробному анализу различных структурных моделей полукалек, используемых в таджикском языке. Также в статье рассматриваются их словообразовательные особенности.*

*Ключевые слова: таджикский язык, русский язык, полукальки, имя существительное, имя прилагательное, сложные слова.*

**Введение**

В современной лингвистике явление калькирования представляет большой интерес в общей проблеме взаимодействия языков и развития их лексического состава. В лингвистической литературе в отношении полукалек имеются две различные точки зрения. Одни исследователи к полукалькам относят сложные слова, один компонент которых остается не переведенным [Булаховский, 1987, с. 127]. Другие исследователи считают полукальками такие слова, у которых заимствованным является корневая часть или основа; аффиксальная часть таких слов переводится соответствующими морфемами родного языка [Ахманова, 2007, с. 98].

**Основная часть**

Настоящая статья посвящена словообразовательным полукалькам. В ходе изучения основой послужили следующие определения основных понятий: «Словообразовательные кальки – поморфемный перевод иноязычного слова» [ЛЭС, с. 211]; «полукальки – это слова, состоящие частью из материала иноязычного слова, которые по словообразовательной структуре так же точно соответствуют аналогичным словам языка-источника» [Шанский, 1972, с. 110–111]; «полукалька – разновидность словообразовательной кальки, когда переводится только часть слова» [ЛЭС, с. 211]. Нами проанализированы полукальки, состоящие из заимствованного русского слова (или вошедшего через русский язык) + таджикские суффиксы, префиксы, а кроме того – сложные слова, состоящие из русского слова + таджикское слово, взятое из Таджикско-русского словаря (2006 г.) и Толкового словаря таджикского языка (2010).

Наряду с процессом заимствования интернациональной лексики в таджикском языке известны случаи их калькирования.

Для интернациональной лексики таджикского языка характерно явление полукальки, в частности морфологической или словообразовательной, предполагающей заимствование одного словообразовательного компонента, чаще всего корня, а другой компонент извлекается из собственных ресурсов языка. В самом деле, такие заимствования, как *тракторчи, газолуд, картошкаги, радиошунаванда, газхона* и другие не отличаются ни словоизменительными, ни словообразовательными, ни семантическими особенностями от слов исконных и функционируют в таджикском литературном языке наравне с ними. Это полностью освоенные заимствования, закрепившиеся на таджикской почве уже несколько десятилетий. Их чужеродность «рядовой» носитель языка не ощущает, да и лингвистам в подавляющем большинстве случаев, чтобы установить происхождение такого слова, требуется специальный анализ.

Всего нами было исследовано 436 слов. Частота употребления полукалек выглядит так:

- суффиксальные – 247 случаев;
- префиксальные – 1 случай;
- сложные слова – 189 случаев.

Итак, суффиксальные образования и сложные полукальки наиболее частотны, а префиксальные образования – непродуктивный способ образования полукалек в таджикском языке.

#### А. Суффиксальные образования гибридных слов

Полукальки, образованные от заимствованных русских слов и таджикских суффиксов, чаще всего относятся к прилагательным, реже – существительным и очень редко к глаголам.

1. Прилагательные, образованные от русского корня + таджикского суффикса.

Для образования прилагательных от заимствованных русских слов чаще всего использован суффикс *ї* (варианты *Гї, Вї*), реже – другие суффиксы. Приведем таблицу с количественными данными.

**Таблица 1. Частотность суффиксов**

№	Суффиксы	Частота	Примеры
1.	-ї	221	<i>Грамматикї, граждани, демографї, германи, геофизикї, докторї, дипломи, дипломатї, демократї, индустри, империалистї, морфологї</i> и др.
2.	-Гї (вариант <i>ї</i> )	1	<i>Картошкагї</i>
3.	Вї (вариант <i>ї</i> )	2	<i>Драмави – Фалсафави</i>
4.	-НОК	3	<i>Принсипнок, спиртнок, йоднок</i>
5.	-ГУН	1	<i>Газгун</i>
6.	-ОНА	1	<i>Классикона</i>

2. Существительные, образованные от русского корня и таджикского суффикса.

Для образования существительных от русских слов употреблены следующие таджикские суффиксы:

**Таблица 2. Частотность суффиксов**

№	Суффиксы	Частота	Примеры
1.	-чи	7	<i>Колхозчи, минометчи, самоворчи, танкчи, тракторчи, троллейбусчи, пулеметчи</i>
2.	-они	4	<i>Автоматони, коллективони, механикони, Стандартони</i>
3.	-гар	1	<i>Гипнозгар</i>
4.	-гарї	1	<i>Князигарї</i>
5.	-ат (ят)	2	<i>Индуктивият, синхроният</i>

№	Суффиксы	Частота	Примеры
6.	-ёт	1	<i>Фалсафиёт</i>
7.	-ча	1	<i>Вагонча</i>
8.	-ҳо (суф., образ.мн.ч.)	1	<i>Субтропикҳо</i>
ИТОГО:		18 случаев	

Продуктивным в этом плане выступает также суффикс *-нок+ї*, выступающий эквивалентом суффикса *-ность:образнокї-* образность, *принсипнокї* – принципиальность, *варинатнокї* – вариативность, *идеянокї* – идейность, *вируснокї* – вирусность, *йоднокї* – йодированность, *калориянокї* – калорийность и др.

Морфологическая полукалька характерна в некоторой степени для интернационализмов, указывающих ту или иную профессию и передающихся на таджикский при помощи суффикса *-чи*.

### Б. Префиксальный способ образования полукалек

Нами обнаружен один случай префиксального образования, состоящего из таджикского префикса БЕ и существительного: *беалкогол*.

### В. Сложные слова, состоящие из одного заимствованного + таджикского слова, которые образованы следующими способами:

1. Заимствованное слово (сущ.) + основа настоящего времени глагола таджикского языка (79 случаев): *романнавис, филмбардор, гитаранавоз, бетонрез, газсанль, бомбапарто, мотосиклрон, драманавис, гармоннавоз, техникадон, теннисбоз, печкасоз, минагузор, витаминдор, бактерияшинос, асфалтпӯш, техникапараст, гайкатоб* и др.

2. Заимствованное слово (сущ.) + сущ. таджикского языка (52 случая): *бомбаборон, графхонум, англисзобон, радиоолоқа, теледастгонь, теннисбозї, милисахона, телеманора, телебарнома, русзобон, филмнома, ромбшакл, картошкагул, макаронпалав, видеотолор, микроиклим* и др.

3. Заимствованное слово (сущ.) + основа настоящего времени глагола + суф. сущ. *ї* (39 случаев): *англиспарастї, драманависї, танксозї, мотосиклронї, минагузорї, волейболбозї, автомобилронї, газгузаронї, бомбапартої, билетфурушї, бактерияшиносї, бетонрезї* и др.

4. Заимствованное слово (сущ.) + основа настоящего времени глагола + суф. сущ. *ногонї* (1 случай): *радиошунавонї*.

5. Заимствованное слово (сущ.) + причастие настоящего времени таджикского языка (4 случая): *кокшаванда, радиошунаванда, рекламадиъанда*.

6. Заимствованное слово (сущ.) + прил. таджикского языка (2 случая): *картошкабирён, трансмиллї*.

7. Заимствованное слово (сущ.) + основа настоящего времени глагола + уменьшительный суффикс сущ. *-ак, як* (4 случая): *газтозакунак, картошкагундорак, картошкашинонак, минальӯяк*.

8. Заимствованное слово (сущ.) + сущ. таджикского языка с суффиксом множ. ч. *ҲО* (1 случай): *гамманурҳо*.

9. Прилагательное таджикского языка «противоположный» + заимствованное слово (7 случаев): *зиддидемократї, зиддикоммунистї, зиддитанкї, зиддитеррористї, зиддифашистї, зиддифеодали*.

### Заключение

Таким образом, термины-полукальки, возникая как способ передачи иноязычных слов с их структурой, по своей структуре не являются заимствованными словами. Полукальки, будучи гибридными словами, составленными из разноязычных слов, являются новыми словами, обозначающими ранее неизвестные, новые понятия и играют немаловажную роль в обогащении лексики таджикского языка.

**Список литературы**

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва: КомКнига, 2007. 570 с.
2. Булаховский Л.А. Введение в языкознание: уч. пособ.: в 2-х ч. Москва: Учпедгиз, 1987. Ч. II. 382 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
4. Таджикско-русский словарь / Под ред. Д. Саймиддинова, С.Д. Холматовой, С. Каримова. Душанбе: Матбаа АИ ЉТ, 2006. 784 с.
5. Толковый словарь таджикского языка – Фаръанги тафсирии забони тољикӣ: иборат аз 2 ҷилд / Под ред. С. Назарзода, А. Сангинова, С. Каримова, М.Х. Султона. Т. 1. Душанбе: ХДММ «Шульбойён», 2010. 996 с; Т. 2. Душанбе: ХДММ «Шульбойён», 2010. 1095 с.
6. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка. Москва: Просвещение, 1972. 327 с.

***Nagzibekova M. B.***

*Grand Ph.D. (Philology),  
Professor of the Department of Translation  
and Intercultural Communication,  
Tajik National University*

***Okhunova Salomat***

*Ph.D. Student  
of General Linguistics and Comparative Typology,  
Tajik National University*

***LINGUISTIC HALF-CALQUE IN MODERN TAJIKIAN LANGUAGE***

*The article is devoted to the Tajik half-calques formed according to the models of Russian words. Half-calques, revealed mainly on the basis of material of Tajik language dictionaries, are listed in the system, depending on the specific expression of their constituent parts. In the Tajik language there are also a significant number of complex words, one of the components of which is Russism. The authors pays significant attention to a detailed analysis of various structural models of half-calques used in the Tajik language. The derivation features are also considered.*

*Keywords: Tajik language, Russian language, half-calques, noun, adjective, compound words.*



УДК 811.161.1;81.4

**Мукосеева Яна Юрьевна**

Соискатель, кафедра лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.

614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.

Тел.: 8 (342) 2396477

E-mail: mukoseeva71@mail.ru

### **ТЕРМИНЫ ПЕЧЬ И ГОРН В ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

*Функционирование терминов печь и горн, как основных номинаций лексики промышленного оборудования уральских мануфактур второй половины XVIII в. и их территориальное варьирование в зависимости от размещения мануфактур, является предметом статьи. Применение методов лингвогеографии позволило увидеть территориальное варьирование наименования видов печей и горнов в зависимости от территории Среднего и Южного Урала.*

*Ключевые слова: печь, горн, путевые записки, мануфактура, экспедиция.*

#### **Введение**

В XVIII в. организуются первые комплексные, широкомасштабные, научные экспедиции как формы непосредственного исследования, наблюдения явлений и сбора сведений, касающихся изучения территории России. Экспедиции проходили в первой и во второй половине века и привели к получению значимых для развития науки XVIII в. результатам. Во второй половине была организована новая комплексная экспедиция. Участниками научных экспедиций второй половины XVIII в. были И.П. Фальк, П.С. Паллас и И.И. Лепехин, руководители Оренбургских отрядов. Их экспедиции имели целью исследование территории Урала и Сибири. Путешествуя по Уралу, они описывали различные явления, объекты, в частности, рудники, железоделательные и медеплавильные мануфактуры. Развитию отечественной металлургии способствовали стремление государства быть независимыми от европейских стран-импортеров металлов и потребность в вооружении в связи с ведением Северной войны. Россия начала активно развивать собственную промышленность и строить заводы на Урале и в Сибири, где были найдены природные источники сырья.

Основными производственными предприятиями в XVIII в. становятся мануфактуры, основанные на ручном труде и разделении труда на отдельные производственные операции. Для формирующегося мануфактурного производства было характерно использование специальной лексики, связанной с номинациями промышленного оборудования. С одной стороны, лексика промышленного оборудования формировалась на основе заимствований из других языков, прежде всего, из немецкого языка, так как в Германии было развито горнорудное производство и металлургия, уже начала формироваться профессиональная специальная лексика, откуда и пришли в русский язык некоторые названия оборудования. С другой стороны, многие номинации горнорудного и металлургического производства перешли из ремесленной лексики, отражающей определенные технологические операции производства меди и железа, а затем и производства чугуна и стали.

Изучение мануфактурной лексики II-ой пол. XVIII в. осуществляется с целью выявления названий отдельных видов промышленного оборудования медеплавильного и железоделательного производства Урала. В описании заводов можно выделить номинации функционирования лексики промышленного оборудования, связанные с процессом

производства меди, чугуна, стали (уклада). В статье рассматривается функционирование лексики промышленного оборудования, на примере терминов *печь* и *горн*, так как печи и горны были основными видами металлургических печей в медеплавильном и железоделательном производстве Урала в XVIII в.

Цель статьи – выявить основные виды номинаций в лексике промышленного оборудования медеплавильных и железоделательных мануфактур Урала второй половины XVIII в. Объектом изучения в данной статье являются лексика промышленного оборудования уральских мануфактур, особенности функционирования номинаций лексики промышленного оборудования, которые позволяют проследить распространение лексики и лексических единиц на определенной территории, границы языковых явлений, лексических единиц, терминов и слов [Терминология]. Лингвогеографический аспект изучения нашего материала состоит в фиксации лексических единиц промышленного оборудования, их описания и распространения на территории Среднего и Южного Урала.

### Основная часть

Лексика промышленного оборудования мануфактур Среднего и Южного Урала изучена нами на материале путевых записок руководителей академических Оренбургских отрядов. Источником для изучения лексики промышленного оборудования стали материалы участников академических экспедиций II-ой пол. XVIII в. П.С. Палласа, И.П. Фалька, И.И. Лепехина. Записки представляли собой дневниковые записи, которые должны были вести путешественники и где фиксировались явления и объекты, которые вызвали научный интерес в ходе путешествия. Исследователи должны были вести записи согласно Инструкции, которая четко сформулировала основные требования по маршруту экспедиции и по тем задачам, которые нужно было выполнить путешественникам: например, лично посетить заводы и рудники и описать их оборудование и внешний вид [Инструкция, 1953].

Основным промышленным оборудованием для уральских мануфактур были печи металлургического вида, предназначенные для производства и отливки металлов. Печи подразделялись на плавильные, к которым относились доменная печь и печи, предназначенные для производства металлов; разделительные для очистки металлов от примесей; обжигальные для выжигания примесей и других металлов [Даль, 1998, Т. 2, с. 108]. Кроме печей, к промышленному оборудованию относились горны, как вид металлургической печи [Даль, 1998, Т. 1, с. 380], которые представляли собой простейшую металлургическую печь [Григорьев, 2010].

Для железоделательного производства характерно функционирование номинации *печь*, так как это было связано с технологической стороной процесса производства железа, чугуна и стали, в меньшей степени было характерно функционирование номинации *горн*, так как он использовался для вспомогательных операций в данном виде производства. Основными видами номинаций были *доменная печь* (домна), *плавильная* и *обжигальная печь* (в описании заводов П.С. Паллас использует номинацию *печь*), как наиболее частотные виды [Паллас, 1786].

На железоделательных заводах также использовались *горны*, но их наименования в данном виде производства были разными, так как они предназначались для выполнения определенных, вспомогательных операций, в то время как основным видом металлургической печи была доменная печь. Так, можно выделить такие виды горнов, как «для разрезывания листового железа», «складен горн для нагревания», «особливый горн для обжигания железа», обжигания уклада (стали) [Лепехин, 1772], стальной горн [Фальк, 1824].

По частотности упоминания номинации *печь* для железоделательных заводов, чаще встречаются упоминания такого вида, как домна и обжигальная печь. Это может быть связано с тем, что такой вид печи (обжигальная) использовался для предварительной операции обжига руды, в ходе которого удалялись примеси из руды и происходил процесс подготовки к дальнейшей обработке, плавке руды в плавильной печи. Домна была ведущей и

основной печью, в которой изготовлялось железо. Функционирование номинации *горн* проявилось в меньшей степени, что может быть связано с особенностью разделения на вспомогательные операции, поэтому по номинации *горн* территориального варьирования для железоделательного производства не выявлено.

Для лексики медеплавильных мануфактур характерно функционирование номинации *горн* и *печь*. В описании П.С. Палласа (который использовал только номинацию *печь*, в описании оборудования медеплавильного производства, им были отмечены плавильная и обжигальная печи) заводов Среднего Урала было отмечено функционирование номинации *шплейсофен* (шплейс-печь, или сплейсофенской горн), заимствованной из немецкого языка. Сплейсофенский горн предназначался для очистки металлов от примесей, то есть это был очистительный (очищательный) горн. Упоминание именно сплейсофенского горна может быть связано с близостью к рудникам, где добывалась неочищенная медь (Полевской завод располагался вблизи Гумешковского рудника), поэтому для дальнейших операций требовалась ее очистка. Так как рудник находился рядом с заводом, то, скорее всего, вначале требовалось «расщепить» медную руду, то есть в процессе нагрева очистить от примесей металл.

В описании оборудования медеплавильных заводов нами отмечено функционирование разнообразных номинаций промышленного оборудования. Прежде всего, наблюдается заимствование некоторых слов из немецкого языка, которое проявилось в функционировании номинаций *гермаксерский* и *сплейсофенский горны* [Лепехин, 1772], *крумофены* и *герты*, *горн для гарты* [Фальк, 1824]. В записках И.И. Лепехина отмечено наиболее частое варьирование номинации *горн*. Он выделил следующие виды горнов: для перечистки меди, разливки меди, для нагревания (при операции расковки) меди, для переливания меди в куски («спущения меди в куски», то есть для литья меди в куски), для кусковой меди, для очистки меди из черной [Лепехин, 1772]. Гораздо меньше И.И. Лепехин описывает применение печей (медеплавильные (плавильные) и обжигальные печи) [Там же]. И.П. Фальк также отметил как наличие плавильной, очищательной и обжигальной печей, так и очищательных и обжигальных горнов [Фальк, 1824]. Это говорит о частичном совпадении номинаций *печь* и *горн* для данного вида оборудования. При описании медеплавильных заводов характерно функционирование номинаций *плавильная* и *очищательная печи*, в то время как для номинации *горн* характерно варьирование обозначений разных видов, которые предназначались для определенных технологических операций. В результате было выявлено две номинации горнов для нагревания металла и три номинации горнов для переливки меди в куски (для получения готового продукта меди), что говорит о варьировании номинации *горн* и использовании в данной отрасли производства именно этого наименования оборудования, в отличие от железоделательного производства, где наблюдается функционирование номинации *печь*.

**Таблица 1. Территориальное варьирование функционирования терминов *печь* и *горн***

Территория	Медеплавильные заводы		Железоделательные заводы		
	Печь	Горн	Печь	Домна	Горн
Средний Урал	0	+	+	+	+
	Печь	Горн	Печь	Домна	Горн
Южный Урал	+	0	+	+	+

Что касается географического варьирования лексики, характерной для железоделательных и медеплавильных заводов, можно отметить следующее: для медеплавильных заводов Среднего Урала основной номинацией служит *горн*, на Южном Урале преобладает функционирование номинации *печь*. Для железоделательных заводов функционирование номинаций *печь* и *горн* не является выраженным в лингвогеографическом аспекте, что связано с технологией

производства, потому как в данном виде производства основной является номинация доменная печь (домна). Виды номинаций печей и горнов также не имеют каких-либо характерных особенностей в функционировании. Наиболее частотной номинацией является *обжигальная печь*, как вид печи, предназначенной для операции разогревания, размягчения руды и дальнейшей подготовки к производству железа (см. таб. 1).

### Заключение

Для промышленного оборудования уральских железоделательных и медеплавильных мануфактур II-ой пол. XVIII в. было характерно функционирование номинации *печь* как основного вида промышленного оборудования. *Печь* является основной номинацией, которая была описана всеми тремя авторами путевых записок, в данном случае речь шла об использовании в производственном процессе металлургической печи. В описании производственного процесса авторы не разделяли понятие *печь* и *горн*, для них основными номинациями служили *печь–печь* и *печь–горн* для двух видов заводов, медеплавильных и железоделательных.

### Список литературы

1. Григорьев Э.А., Мещеряков В.Н., Черноухов А.Н. Екатеринбургский монетный двор. История. Каталог. Документы. 2010. URL: <http://coins-rus.ru/spravochniki/glossarij/C> (дата обращения: 09.04.2018).
2. Даль В.В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-т. Москва: Русский язык, 1998. Т. 1. 699 с.
3. Даль В.В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-т. Москва: Русский язык, 1998. Т. 2. 779 с.
4. Инструкция для отправленных от Императ. АН в Россию физических экспедиций // Фрадкин Н.Г. Академик И.И. Лепехин и его путешествия по России в 1768–1773 гг. Москва: Географиз, 1953. С. 209–212.
5. Лепехин И.И. Продолжение Дневных записок путешествия академика и медицины доктора Ивана Лепехина по разным провинциям Российского государства в 1770 году. Т. 2. Санкт-Петербург: При Императорской Академии наук, 1772. 359 с.
6. Паллас П.С. Путешествие по разным местам Российской империи. Физическое путешествие по разным провинциям Российской империи, бывшее в 1770 году. Санкт-Петербург: Изд-во при Императорской АН, 1786. Ч. 1. Кн. 1. 476 с.
7. Терминология.ру URL: <http://www.terminologija.ru/> (дата обращения: 02.04.2018).
8. Фальк И.П. Записки путешествия академика Фалька. Ч. 1. // Полное собрание ученых путешествий по России, издаваемое Императорскою Академиею наук, по предложению ее Президента. Санкт-Петербург: Изд-во при Императорской АН, 1824. 560 с.

**Mukoseeva Y. Yu.**

Graduate Student, Linguodidactics Department,  
Perm State University

### **THE TERMS FURNACE AND HORN IN LINGUOGEOGRAPHIC ASPECT**

*The functioning of the terms furnace and horn as main nominations of lexicon of the industrial equipment of the Ural manufactories of the second half of the 18th century and the territorial variation depending on the location of manufactories was the subject of the article. The application of linguogeography has allowed seeing territorial variation of types of the furnaces and the horns depending on the territory of the Central and Southern Ural.*

*Keywords: furnace, horn, travelling notes, manufactory, expedition.*

УДК 81'25, 811.133.1'276

**Плюснина Екатерина Михайловна**

Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396477  
E-mail: djally666\_88@mail.ru

**Шалгина Екатерина Анатольевна**

Старший преподаватель кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396477  
E-mail: chantal2003@list.ru

**СЦЕНАРИЙ КАУЗАТИВНОЙ СИТУАЦИИ С ГЛАГОЛОМ *AIMER***

*На примере французского глагола *aimer* рассматриваются способы выражения каузальности и каузативности. Основываясь на анализе данных национального корпуса французского языка, авторами описываются элементы каузативной ситуации, такие как интенсивность, итеративность, качественность, темпоральность, прагматическая установка, позволяющие сделать вывод о категоризации значения лексемы *aimer*.*

*Ключевые слова: эмотивность, каузация, семантический потенциал, участники ситуации, каузативная ситуация.*

**Введение**

Данное исследование посвящено эмотивному глаголу *aimer* с позиций теорий каузативности и эмотивности. Отметим, что эмоции играют важную роль в языковой картине мира. Согласно В.И. Шаховскому, «эмоции – общечеловеческая универсалия, но их отражение в языке национально специфично, поэтому эмотивный компонент семантики языка естественно рассматривать в составе культуроведческого аспекта» [Шаховский, 2008, с. 3]. Категории эмотивности посвящены труды С.А. Кабановой и Е.Н. Никифоровой (2017), Н.В. Новоселовой (2017), Ф.Г. Фаткуллиной и Е.А. Казанцевой (2017), А. В. Чернышковой (2018).

Б.А. Ларин в своих исследованиях называет эмоцию психологической категорией, в то время как на языковом уровне она трансформируется в эмотивность, то есть в языковую категорию, которая служит для порождения, выражения и передачи эмоции языком и в языке [Ларин, 1974].

Перспективным направлением изучения является анализ эмотивных глаголов с позиций каузации. Под каузацией понимается причинно-следственная связь между двумя ситуациями. В лингвистике в рамках категории каузации принято выделять субкатегории каузальности и каузативности.

**Основная часть**

Для анализа эмотивного компонента в значении каузативных глаголов в качестве примера выбран глагол *aimer* / *любить*. Такая часть речи, как глагол, обладает множеством стилистических и семантических возможностей для выражения эмоций и чувств. Эмоции могут передаваться как формирование состояния (*влюбиться* – *s'aimer*, *tomber*

*amoureux*), как отношение (*любить* – *aimer*), как воздействие (*влюбить* – *faire aimer*, *amouracher*) и как внешнее, в том числе, физическое проявление (*любить друг друга* – *s'aimer*). Глагольная эмотивная лексика активно пополняется, в том числе, за счет заимствований (*kiffer* – тащиться, балдеть; *liker* – любить, нравиться), что доказывает ее значимость.

Семантический потенциал глагола *aimer* представлен в толковых словарях следующими значениями – *chérir* – нежно любить, дорожить, *adorer* – обожать, *idolâtrer* – идолизировать, *affectionner* – питать расположение, *apprécier* – ценить, *goûter*, *trouver bon au goût* – пробовать, находить приятным на вкус, лакомиться, *s'aimer (1)* – любить друг друга, *s'aimer (2)* – быть влюбленным в самого себя, *préférer* – предпочитать, *raffoler de* – страстно любить, *s'intéresser à* – охотно что-то делать, *désirer*, *souhaiter* – хотеть, желать.

Работа с медийным дискурсом выявила дополнительные значения указанной лексемы, такие как *pardonner* (прощать) и *aider* (помогать). Интернет культура вводит новое значение глагола *aimer* через неологизм *liker* (нравиться).

Миграционные процессы также способствуют закреплению в разговорном дискурсе варианта глагола *aimer* – *kiffer* (ловить кайф, тащиться) – заимствование из арабского языка.

В художественном дискурсе реализуется значение глагола *aimer* через лексему *беречь*: *aimer comme ses yeux* – беречь как зеницу ока, крепко любить. *Не знаю, почему мне этого ребенка так жаль. – Она и теперь немножко в загоне: один отец к ней не переменялся; il l'aime comme ses yeux* [Бабкин, Шеньдецов, 1994, с. 25].

Л.В. Щерба в русско-французском словаре дополняет вышеназванные значения глагола *любить* толкованием «нуждаться в каких-либо условиях, требовать»: *Цветы любят воду – Les fleurs exigent l'eau. Книжки не любят сырости – Les livres craignent l'humidité* [Щерба, Матусевич, 1983, с. 288].

Возвращаясь к эмотивному компоненту, отметим, что эмоции напрямую связаны с субъектом, который их испытывает, и объектом, их вызывающим. Таким образом, для каузативной ситуации обязательными элементами будут являться субъект и объект каузации:

1) субъект каузации (каузатор) – лицо, которое оказывает воздействие на объект каузации, то есть понятие каузатора связывается с понятиями – актер, инициатор, источник действия, активный участник каузативной ситуации;

2) объект каузации – лицо, выступающее в роли носителя состояния, то есть пациент или пациентивный участник каузативной ситуации;

3) факт каузации, представляемый каузативным глаголом. Каузативные глаголы функционируют в каузативной структуре, в которой каузатор, как правило, должен удовлетворять признакам агентивности (см, например, о категории каузативности [Шустова, 2006]).

*Elle aime les jeunes hommes virils, dont elle apprécie surtout la force de travail et entretient une haine larvée contre les autres femmes, surtout celles qu'elle voit comme des bouches inutiles. Она любит энергичных (ей нравятся) молодых мужчин, в которых она высоко ценит рабочую силу и испытывает ненависть к остальным женщинам, особенно тем, которых она рассматривает как бесполезные рты* (перевод Е.Ш.) (Malevil, crawled on 22/10/2007).

*Scarlett est terriblement désemparée et elle se rend compte qu'elle aime vraiment Mélanie, qui l'a toujours soutenue dans tous ses choix. Скарлетт ужасно растеряна, и она понимает, что она действительно любит (ценит) Мелани, которая всегда поддерживала ее во всех ее решениях* (перевод Е.Ш.).

*Roxy essaie d'en apprendre le plus possible sur Trevor et Pamela se rend compte qu'elle aime son mari. Рокси пытается узнать как можно больше о Треворе, и Памела понимает, что она любит (дорожит) своего мужа* (перевод Е.Ш.).

*Quand on ne s'aime pas, on n'aime personne. Когда человек не любит себя, он не любит никого* (перевод Е.П.).

*Il y a des gens qui s'aiment par erreur. Есть люди, которые любят друг друга по ошибке* (перевод Е.П.).

*La colère des gens qui s'aiment est de courte durée. Гнев любящих друг друга людей – короток* (перевод Е.П.)

Наличие во французском языке вспомогательных глаголов *faire* и *laisser* – ещё один способ актуализации каузативности: «*Le football peut faire aimer la République!*» (*le Figaro*, «*Le football peut faire aimer la République!*» "Футбол может заставить полюбить Республику!" (перевод Е.Ш.)

*Car cet artiste plein d'humour et d'allégresse s'était donné pour mission sacrée de faire aimer la musique et de rendre la France musicienne. Потому что этот художник, полный юмора и радости, посвятил себя священной миссии – влюбить других в музыку и сделать Францию музыкальной страной* (перевод Е.Ш.). ... *mais elle se laisse aimer au moins. Но она, по крайней мере, позволяет себя любить* (перевод Е.П.)

Семантический потенциал эмотивного глагола *aimer* включает также дополнительные характеристики осуществляемого действия, которое имеет каузативный характер. К таковым относятся: интенсивность, итеративность, качественность, темпоральность /прагматическая установка и другие.

Интенсивность представлена в примерах наиболее разнообразно: *tellement* (настолько), *pour vrai / vraiment* (по-настоящему), *vachement* (чертовски), *passionnément / à la passion* (страстно), *jusqu'à la folie* (до безумия), *jusqu'à épuisement / jusqu'à l'extrême* (до предела / до крайности), *sincèrement* (искренне), *complètement* (полностью, безгранично), *facilement* (легко), *très vite* (очень быстро), *naturellement* (естественно), *authentiquement* (изначально), *librement* (свободно), *par-dessus tout* (превыше всего), *simplement* (просто).

*Apprenez trois merveilleuses techniques remplies de merveilles pour aider à se remplir des fabuleuses énergies de l'Amour, de sorte que l'on puisse facilement, naturellement et complètement s'aimer soi-même et aimer les autres. Научитесь трем чудесным техникам, полным волшебства, для того, чтобы наполниться сказочной энергией Любви, которая даст возможность полюбить себя и других просто, естественно и безгранично* (перевод Е.П.).

*Elle travaillera sans fin pour se faire aimer jusqu'à l'épuisement. Она будет бесконечно работать, чтобы заставить полюбить до изнеможения себя* (перевод Е.П.).

*Enfin un film romantique qui nous fait rire, pleurer et même aimer sans vouloir s'arracher les pupilles des yeux. ... романтический фильм, который заставил нас смеяться, плакать и даже любить, не отрывая глаз от экрана* (перевод Е.П.).

Итеративность: *Si on en raffole, on va aimer ça toujours autant, autrement, on risque de rester indifférent. Если мы испытываем от этого восторг, мы полюбим это навсегда, иначе мы рискуем оставаться равнодушными* (перевод Е.П.).

Качественность: *Ils vous feront aimer à leur façon cette page d'histoire encore fraîche. Они Вас заставят полюбить по-своему эту еще свежую страницу истории* (перевод Е.П.).

*Kyoko, absolue dans ses sentiments, n'arrive pas à concevoir de jamais aimer à nouveau un autre homme. Киоко, категоричной в своих чувствах, никак не удастся позволить себе заново полюбить другого человека* (перевод Е.П.).

Темпоральность: *Et nous aimer pour l'éternité. И любить нас вечно* (перевод Е.П.).

Прагматическая установка: *Les déceptions nous apprennent à aimer en comptant. Разочарования учат нас любить по-расчёту* (перевод Е.П.).

Локативность: *Si vous ne pouvez pas vous aimer en France ou au Maroc, sachez qu'il existe beaucoup d'autres pays où vous pourriez envisagé votre avenir. Если вы не можете полюбить себя во Франции или в Марокко, знайте, что есть много других стран, где вы могли бы подумать о своем будущем* (перевод Е.П.).

*Ils s'aiment au cinéma, chez des amis, dans le métro, car l'amour a ses maisons que les darons ignorent. Они любят друг друга в кино, у друзей, в метро, так как у любви есть свои места (пристанища), о которых старшие (родители) не знают* (перевод Е.П.).

Глагол *aimer* функционирует и в каузальной ситуации:

*Pierre Richard aime l'humour intelligent, et il estime que les Québécois savent bien rire. Пьер Ришар любит искусный юмор. И он ценит то, что квебекцы умеют смеяться* (перевод Е.П.).

*L'arbre aime la compagnie des arbustes, des vivaces, des annuelles quand cela est possible. Дерево любит компанию кустиков, многолетних и однолетних растений, когда это возможно* (перевод Е.П.).

*Dia aime la logique des Américains, leur côté show men. Диа любит логику американцев, их умение появляться на публике* (перевод Е.П.).

Таким образом, данные анализа позволяют сделать вывод о широкой палитре элементов, участвующих в создании сценария каузативной ситуации с французским глаголом *aimer*. Проводя подобное исследование с другими эмотивными глаголами, представляется возможным дальнейшее уточнение их семантического потенциала в сфере реализации эмотивного значения.

### Заключение

Представленные элементы семантической ситуации изучаемого глагола (интенсивность, итеративность, качественность, темпоральность, прагматическая установка и локативность) зафиксированы в корпусе французского языка. Они входят в семантический потенциал глагола, уточняя и расширяя его.

Каузативные глаголы, являясь наиболее универсальным средством выражения каузативных отношений, имеет разную степень сложности своей семантической структуры. Во французском языке особую роль играют вспомогательные каузативные глаголы *faire* и *laisser*.

Анализ примеров корпуса с глаголом *aimer* показал, что описываемое чувство метафоризируется посредством системы восприятия.

*S'aimer, c'est avoir le même souffle, un seul cœur, une âme gémée, des entrailles communes. Любит друг друга – это иметь единое дыхание, одно сердце, две души, общее нутро* (перевод Е.Ш.).

*Deux personnes qui s'aiment se boivent des yeux. Два любящих человека упиваются друг другом* (перевод Е.П.).

Изучение глагола *aimer* в аспекте актуализации эмотивного потенциала в рамках каузативной ситуации представляется актуальным в плане межкультурального изучения.

### Список литературы

1. Бабкин А.М., Шеньдецов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: КВОТАМ, 1994. В 3-х томах. Т. 1. 407 с.
2. Кабанова С.А., Никифорова Е.Н. Синтаксические средства изображения эмоции радости в русском языке в сопоставлении с сербским // Огарев-Online. № 4 (93). Саранск: Изд-во «Нац. иссл. Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарёва», 2017. URL: <http://journal.mrsu.ru> (дата обращения: 12.07.2018).
3. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Избранные статьи. Санкт-Петербург: «Художественная литература», 1974. 288 с.
4. Новоселова Н.В. Вариантность как источник эмотивных фразеологических единиц в современном французском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 10(76): в 3-х ч. Ч. 1. Тамбов: Грамота, 2017. С. 158–162.
5. Фаткуллина Ф.Г., Казанцева Е.А. Эмотивность и эмоциогенность различных жанров дискурса: история и перспективы исследования. // Успехи современной науки и образования. Т. 3, №1. Белгород: Изд-во «Клюев Сергей Васильевич», 2017. С. 47–49.
6. Чернышкова А.В. Категория «эмотивности» в исследованиях зарубежных и отечественных авторов. // Eurasia Science. Сборник статей XIV международной научно-практической конференции. Москва: Изд-во «Актуальность. РФ», 2018. С. 49–53.
7. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // Мир лингвистики и коммуникации. № 10. Тверь: Изд-во «Тверская государственная сельскохозяйственная академия», 2008. С. 8–12.



8. Шустова С.В. Каузативная ситуация // Фундаментальные исследования. 2006. № 3. С. 97–101. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=4919> (дата обращения: 03.07.2018).

9. Шустова С.В. Потенциал каузативных глаголов в динамико-функциональном аспекте. Автореф. ... д. филол. н. Пермь, 2011. 42 с.

10. Щерба Л.В., Матусевич М.И. Русско-французский словарь. Москва: Изд-во «Русский язык», 1983. 839 с.

#### Лексикографические источники

11. Dictionnaire du Français contemporain, Librairie Larousse. Paris, 1966. 1224 p.

12. Le nouveau PETIT ROBERT, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition du PETIT ROBERT de Paul Robert. Texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1996. 2551 p.

13. LE ROBERT- Paris, 2004. URL: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kiffer> (дата обращения: 29.04.2018).

#### Источники иллюстративного материала

14. Leipzig Corpora Collection. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (даты обращения: 05.06.2018, 1.07.2018).

15. <http://www.mon-poeme.fr/citations-saimer> – электронный ресурс (дата обращения 2.07.2018).

16. Le football peut faire aimer la République! – Le Figaro, le 15.06.18.

***Plyusnina E.M.***

*Ph.D. (Philology),*

*Linguodidactics Department,*

*Perm State University*

***Shalgina E. A***

*Senior Lecturer,*

*Linguodidactics Department,*

*Perm State University*

### **SCENARIO OF A CAUSATIVE SITUATION WITH THE VERB AIMER**

*On the example of the French verb aimer the ways of expressing causativity and causality are examined. Based on the analysis of the data of the national corpus of the French language, the authors describe the elements of the causative situation, such as intensity, iterativity, quality, temporality, pragmatic attitude, allowing to make a conclusion about the categorization of the meaning of the lexeme aimer.*

*Keywords: emotivity, causation, semantic potential, participants in the situation, causative situation.*

УДК 81-11

**Суворова Мария Владимировна**

Старший преподаватель кафедры лингводидактики,

Пермский государственный национальный

исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Тел.: 8 (342) 2396477

Email: suvorovamary@yandex.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ  
О СВОЙСТВАХ ПЕРВИЧНЫХ МЕТАФОР**

*В статье рассматриваются экспериментальные данные о свойствах первичных метафор, которые способствуют развитию теории концептуальной метафоры. Обзор иностранной литературы позволяет сделать вывод о том, что такие свойства первичных метафор, как универсальность, фиксированность и приобретенность, должны рассматриваться в диалектической взаимосвязи с их специфичностью, гибкостью и врожденностью, что подробно исследовал и описал американский учёный Дэниел Касасанто, чьи работы положены в основу настоящего обзора.*

*Ключевые слова: теория концептуальной метафоры, первичные метафоры, Дэниел Касасанто, универсальные первичные метафоры, фиксированные первичные метафоры, приобретенные первичные метафоры.*

**Введение**

Широко известно, что с точки зрения теории концептуальной метафоры существуют так называемые первичные метафоры, которые соответствуют наблюдаемым в реальном мире отношениям области-цели и области-источника и в силу этого являются универсальными, ср.: «We acquire a large system of primary metaphors automatically and unconsciously simply by functioning in the most ordinary of ways in the everyday world. <...> When embodied experiences in the world are universal, then the corresponding primary metaphors are universally acquired» [Lakoff, Johnson, 1999 (цит. по Casasanto, 2017, p. 47)]. Отсюда выводится первая традиционная характеристика первичных метафор – универсальность. В той же работе 1999 г. «*Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*» Дж. Лакофф и М. Джонсон дают первичным метафорам еще одну важнейшую характеристику – фиксированность, в том смысле, что междоменные взаимодействия закрепляются в постоянных нейронных связях [Там же, p. 47–48]. Третья часто приписываемая первичным метафорам характеристика – это выученность, или приобретенность, означающая, что они усваиваются ребенком в первые годы жизни в ходе наблюдения за миром вокруг [Там же, p. 48]. Универсальность, фиксированность и приобретенность как основные характеристики первичных метафор долгое время считались единственными, но в последнее время экспериментальные данные все чаще свидетельствуют о существовании наряду с ними и диаметрально противоположных свойств.

**Основная часть**

В данной статье приведен обзор зарубежных исследований преимущественно экспериментального характера, которые позволяют сделать вывод о том, что первичные метафоры наряду с универсальностью, фиксированностью и приобретённостью характеризуются специфичностью, гибкостью и врожденностью.

### Аргументы против универсальности первичных метафор

Чем больше накапливается данных о метафорах в различных языках, тем сложнее утверждать, что те или иные метафоры являются универсальными. Американский ученый Д. Касасанто делит наблюдаемые различия на три уровня: межъязыковые, кросс-культурные и индивидуальные [Casasanto, 2017].

Межъязыковые различия очевидны в случае метафоры PITCH AS HEIGHT, свойственной многим языкам, например, голландскому, английскому и др., и PITCH AS THICKNESS – свойственной языку фарси [Casasanto, 2010; Dolscheid et al., 2011; Dolscheid et al., 2013]. Межъязыковые различия также имеют место при осмыслении длительности в понятиях длины (английский и индонезийский языки) и в понятиях количества (греческий и испанский языки) [Casasanto et al., 2004].

Многие могли бы сказать, что языком должны быть обусловлены и кросс-культурные различия, однако сегодня исследователи предлагают способ отделить влияние языка от влияния культуры – изучать в кросс-культурном аспекте лишь те метафоры, которые не находят выражения в языке, например, латеральную ментальную ось времени. Последняя проявляется в спонтанной жестикуляции [Casasanto, Jasmin, 2012] и имеет разное направление в зависимости от того, какой тип письма принят в той или иной культуре: у носителей английского языка, в котором принято писать и читать слева направо, латеральная ось направлена, соответственно, слева направо, а у носителей арабского языка, привыкших читать и писать справа налево, направление латеральной оси обратное [Casasanto, Jasmin, 2012; Tversky, Kugelmass, Winter, 1991].

Более того, было обнаружено, что даже сагиттальная ментальная ось времени, которая отражена во многих языках и, казалось бы, обязана быть универсальной, поскольку глубоко укоренена во взаимодействии человека и пространства [Clark, 1973], может менять направление в зависимости от наличия в культуре культа прошлого [de la Fuente et al., 2014; Casasanto, 2016]. Носители одного из диалектов марокканского арабского языка считают, что будущее находится позади, а прошлое впереди, несмотря на то, что конвенциональные метафоры этого диалекта предполагают обратное: «*Darija speakers' "backward" mapping of time does not appear to arise from any feature of their language, or from their physical experience with the natural world, but rather from their cultural bias to focus on the past (i.e., to value their ancestry and practice ancient traditions)*» [Casasanto, 2016, p. 169]. Такие же результаты дало исследование метафоры времени во вьетнамском языке: в нём будущее расположено за спиной говорящего, движется по направлению к нему и уходит вперед в прошлое, что проявляется и в языке, и в жестикуляции [Sullivan, Bui, 2016].

Наконец, индивидуальные различия предполагают несходство междоменных связей у представителей одной лингвокультуры и часто касаются лево- и праворуких людей. Было установлено, например, что от ведущей руки зависит аксиологическая оценка пространства: у праворуких людей позитивная оценка связана с правой стороной собственного тела и пространства, а у леворуких – левая, что подтвердили эксперименты как со взрослыми людьми, так и с детьми [Casasanto, 2009]. В некоторых случаях в течение жизни наблюдается смена ведущей руки, например, при повреждении головного мозга в результате одностороннего инсульта, что влечёт за собой соответствующие изменения в мышлении [Casasanto, Chrysikou, 2011].

Широкое распространение получили также исследования, посвящённые индивидуальным различиям в доминировании одной из двух моделей осмысления времени – MOVING TIME и MOVING EGO, которые показали, что метафоры обеих групп небезразличны к психологическим особенностям говорящих. Сара Даффи и Мишель Файст установили, что существует связь между концептуализацией времени и прокрастинацией: прокрастинаторы предпочитают модель MOVING EGO, что проявляется как в интерпретации двусмысленных высказываний о времени, так и в поведении [Duffy, Feist, 2014; Duffy et al., 2014]. Эксперимент Ская Марголиса и Элизабет Кроуфорд показал, что заставить выбирать ту или

иную модель взаимодействия человека и времени могут и личные переживания: «Participants who imagined a negative event were more likely to report that the event was approaching them, whereas those who imagined a positive event were more likely to report that they were approaching the event» [Margolies, Crawford, 2008, p. 1401]. Тот факт, что оценка события как хорошего или плохого связана с метафорическим осмыслением времени, особенно интересен потому, что аксиологическую оценку, как было сказано выше, чаще исследуют в контексте лево- и праворукости и соответствующей латеральной оси.

Таким образом, отличия междоменных взаимодействий, действительно, могут быть найдены на трех уровнях: межъязыковом, кросс-культурном и индивидуальном. Следует заметить, однако, что в данном случае уместнее говорить о диалектической взаимосвязи универсальности и специфичности, нежели стремиться абсолютизировать различия. Более того, ошибочным будет полагать, что межъязыковые, кросс-культурные и индивидуальные различия легко обнаружить в отношении любой выбранной метафоры. В 2015 г. Д. Касасанто и его коллеги сообщили о результатах исследования, в котором предполагалось установить, влияют ли на аксиологическую оценку пространства слева и справа от говорящего нормы культуры. Для сравнения были выбраны Испания и Марокко. Хотя религиозные убеждения марокканцев и формируют сильное предубеждение против левой руки, которое они часто высказывают эксплицитно, никаких значимых отличий между марокканцами и испанцами в ходе эксперимента на имплицитное влияние предпочтений к правой стороне установлено не было [de la Fuente et al., 2014, 2015, 2015a].

#### **Аргументы в пользу гибкости метафорического мышления**

Как было отмечено во введении, традиционно считается, что междоменные взаимодействия являются фиксированными и, однажды сформировавшись, не изменяются в течение жизни. Тем не менее, несколько экспериментов, проведенных Дэниелом Касасанто, Сарой Дольшайд и их коллегами, показывают, что в экспериментальных условиях метафоре можно «научить» (авторский глагол “to train”) [Casasanto, 2008; Dolscheid et al., 2011; Dolscheid et al., 2013]. На протяжении последних полутора десятилетий учёные работали с двумя группами метафор – метафорами времени и метафорами высоты звука – и систематически сообщали о результатах своих исследований научной общественности.

В диссертации *Perceptual foundations of abstract thought* (2005) и в статье *Who's afraid of the Big Bad Whorf? Cross-linguistic differences in temporal language and thought* (2008) Д. Касасанто сообщает о результатах эксперимента, в котором носители английского языка (языка, в котором преобладает осмысление времени в категориях длины) прошли специальный тренинг по употреблению слов *more* (больше) и *less* (меньше) для описания продолжительности периода времени, а затем выполнили задание на измерение промежутка времени, в котором проверялось влияет ли на точность измерения интерференция нерелевантной визуальной информации – изображения контейнера, заполняющегося водой. На тот момент уже было известно, что, если никакого предварительного тренинга не проводится, то на оценку продолжительности носителями английского языка изображение контейнера разной степени наполненности практически не влияет, однако, влияет изображение растущей линии [Casasanto et al., 2004]. После тренинга интерференция визуальной информации о контейнере проявилась также интенсивно, как при тестировании носителей греческого языка, в котором в осмыслении времени преобладают метафоры количества [Casasanto, 2005; Casasanto, 2008].

Через несколько лет было установлено, что интерференция визуальной информации имеет место и при оценке высоты звука: для носителей английского языка концептуальная метафора соответствует метафоре в языке – разные частоты соответствуют положению на вертикальной оси в диапазоне «низко – высоко» [Casasanto, 2010]. Работая с метафорами высоты звука, Сара Дольшайд и ее коллеги провели эксперименты с носителями голландского языка и языка фарси: в голландском языке доминирует метафора высоты, а в языке фарси – метафора толщины. В одном из экспериментов учёные сравнили

интерференцию визуальной информации при оценке высоты звука носителями указанных языков: одновременно со звуком демонстрировались либо вертикальные линии разной высоты, либо вертикальные линии разной толщины – и пришли к выводу о том, что наблюдаемая интерференция зависит от метафор, характерных для языка, носителем которого являются испытуемые [Dolscheid et al., 2011; Dolscheid et al., 2013]. В этом случае результаты оказались схожи с описанными выше результатами, полученными Д. Касасанто при изучении метафор длительности.

В другом эксперименте носители голландского языка прошли тренинг, подобный тому, что проходили носители английского языка в эксперименте, посвящённом метафорам времени, – они учились описывать высоту звука, используя слова *dunner* (тоньше) и *dicker* (толще), а затем оценивали высоту слышимого звука в присутствии визуальных стимулов – вертикальных линий разной толщины. Как и в эксперименте с метафорами времени, после непродолжительного тренинга в условиях эксперимента носители голландского языка перестали быть способны игнорировать нерелевантную информацию о толщине линии при оценке высоты звука [Там же].

Ещё одним направлением исследований данной группы стало изучение того, возможно ли в экспериментальных условиях изменить направление ментальной оси времени с помощью чтения текстов, написанных в нестандартной орфографии. В эксперименте с вербальным стимулом и невербальным ответом было показано, что возможно временно перевернуть ментальную ось времени на 90° и 180° в зависимости от того, в каком направлении подаётся текст стимулов – вертикально вниз, вертикально вверх или в зеркальном отражении [Casasanto, Bottini, 2014].

Важнейшей особенностью данных исследований является то, что они представляют собой серии экспериментов, позволяющих проследить наличие той или иной метафоры сначала в языке, а затем в мышлении. Примечательно, что эксперименты, посвященные метафорам в мысли, являются психофизическими и чаще всего не опираются на язык – либо только ответы респондентов, либо и стимулы, и ответы невербальны. Отсюда можно заключить, что эксперименты Д. Касасанто и С. Дольшайд действительно показывают, каким образом язык может повлиять на мышление (*low-level mental processes*) и невербальное поведение испытуемых. В контексте изучения метафоры они доказывают, что те или иные междоменные взаимодействия могут быть активированы путём тренинга.

Тем не менее, попытки экспериментально воздействовать на мышление испытуемых подобным образом не всегда успешны. Так, Д. Касасанто, исследуя ментальную числовую линию, пришёл к выводу, что чтение текста, строки которого направлены в несвойственном выбранной культуре направлении, в экспериментальных условиях влияющее на направление ментальной оси времени, на направление ментальной числовой линии не воздействует [Pitt, Casasanto, 2016]. При этом ранее исследователем было установлено, что направление ментальной числовой линии зависит от того, как человек считает на пальцах – слева направо или справа налево [Pitt, Casasanto, 2014].

Ещё одной причиной, по которой возможно изменение междоменных взаимодействий в течение жизни, является временная или постоянная потеря ведущей руки или её функциональности, о чём выше уже говорилось в контексте индивидуальных различий первичных метафор [Casasanto, Chrysikou, 2011].

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что гибкость метафорического мышления можно обнаружить, лишь зная, каковы корни изучаемой метафоры: язык, культура или движения тела. Исследования Д. Касасанто показали, что те метафоры, истоки которых обнаружены в право- и леворукости и в других способах взаимодействия тела с пространством, подвержены только изменениям на соответствующем уровне, в то время как попытки воздействовать на них способами, связанными, например, с культурой не увенчиваются успехом. В этом, возможно, и кроется причина того, что гибкость метафорического мышления изначально было трудно обнаружить.

### Аргументы в пользу врожденности первичных метафор

Существуют эксперименты, которые, по мысли их авторов, доказывают, что первичные метафоры могут быть врожденными. Среди исследователей, которые работают в этом направлении, нужно назвать Марию Долорес дэ Хэвиа (Университет Париж Декарт, Франция), Шейду Озчалишкан (Университет Джорджия, США), Маейеша Шринивасана (Университет Беркли, Калифорния, США) и Сьюзан Кери (Гарвардский университет, США).

Исследования Ш. Озчалишкан показывают, что восприятие метафор зависит от возраста. В сотрудничестве с Лорен Ститс исследователь изучила восприятие метафор времени детьми разного возраста и выявила, что к трем годам дети научаются понимать основное, то есть пространственное, значение лексических единиц, входящих в метафоры времени (a long way, to come up, to follow), и это понимание не изменяется со временем; к пяти годам дети уже понимают метафоры времени, входящие в модели MOVING TIME (His trip to the zoo is coming up) и MOVING EGO (He has a long way to go until his party), кроме того, они начинают понимать метафоры последовательности (Ice cream follows lunch), но хуже, иначе говоря, понимание метафор последовательности формируется чуть позже в промежутке между пятью и шестью годами; общий вывод о выявленных закономерностях авторы формулируют так: «Children steadily improved their metaphor comprehension over time, with a significant change between ages five and six» [Stites, Özçalışkan, 2013, p. 1131]. Рубеж в шесть лет важен не только для понимания метафоры – дети начинают понимать метафоры так же, как взрослые – но и для способности объяснять значение метафорических высказываний о времени (в указанном возрасте она находится на одном уровне с соответствующей способностью взрослых) [Там же].

Факт того, что понимание метафор зависит от возраста, перемещает фокус внимания исследователей с фиксированного результата – сформировавшихся междоменных взаимодействий – на процесс его получения. Чтобы изучить этот процесс во всей его полноте, ученые начинают с возраста гораздо более раннего, чем три года.

М. Шринивасан и С. Кери работали с девятимесячными детьми, проверяя, связаны ли в их мышлении репрезентации длины и длительности. Проведенный ими эксперимент показал, что уже в возрасте девяти месяцев человек способен установить сходство между длиной и длительностью [Srinivasan, Carey, 2010]. Из полученных результатов ученые делают важный вывод о том, что функциональное наложение ментальных репрезентаций длины и длительности не является результатом воздействия языка на мышление в онтогенезе: «The present studies show that experience with and mastery of words like long and short does not create the functional overlap between representations of length and duration, as it is also present in 9-month-old infants» [Srinivasan, Carey, 2010, p. 52].

Если девятимесячный возраст, хоть и является очень ранним, уже позволяет накопить определенный опыт взаимодействия с миром, что может потенциально стать контраргументом к данному утверждению, М. де Хэвиа представляет доказательства того, что наблюдаемые М. Шринивасаном и С. Кери проекции длины на длительность можно обнаружить уже у новорожденных. Исследование, проведенное с младенцами в возрасте трех дней, дало такие же результаты, как описанный выше эксперимент с девятимесячными детьми, позволило распространить выводы на репрезентации числа, а также показало, что реакцию вызывает лишь совпадение величин, то есть одновременное увеличение и длины, и длительности: «At the beginning of postnatal life, 0- to 3-d-old neonates reacted to a simultaneous increase (or decrease) in spatial extent and in duration or numerical quantity, but they did not react when the magnitudes varied in opposite directions» [De Hevia et al., 2014]. По мысли М. де Хэвиа, полученные результаты однозначно свидетельствуют о том, что данная взаимосвязь не может быть объяснена ни влиянием языка, ни воздействием культуры, ни опытом взаимодействия с окружающим миром [Там же].

Помимо взаимосвязи доменов времени и пространства подобным образом исследовалось метафорическое осмысление высоты звука. Сара Дольшайд и её коллеги, о работах которых мы уже говорили, установили, что четырёхмесячные дети чувствительны к соответствию

аудиовизуальных стимулов метафорическому осмыслению высоты звука [Dolscheid et al., 2014]. Наиболее интересно то, что, несмотря на единую национальную принадлежность (все младенцы, участвовавшие в эксперименте, являются голландцами), дети в четыре месяца не демонстрируют предпочтения ни к метафоре PITCH IS HEIGHT, ни к метафоре PITCH IS THICKNESS [Там же].

Подводя итог, можно сказать, что успешные попытки обнаружить определенные междоменные взаимодействия в мышлении младенцев дают возможность считать метафорическое мышление, так или иначе, врожденным, тем самым, углубляя наши представления о сущности и роли первичных метафор. Перед исследователями сегодня встает вопрос об определении границ врожденности и приобретенности данных междоменных взаимодействий и о роли языка, культуры и сенсомоторного опыта в их формировании.

### Заключение

Рассмотренные в данном обзоре исследования очерчивают границы универсальности, фиксированности и приобретенности первичных метафор. При определенной постановке исследовательской проблемы можно экспериментально определить, в каких условиях первичные метафоры демонстрируют языковую, культурную и индивидуальную специфичность, гибкость или даже способность полностью изменяться под воздействием жизненного опыта человека, а также врожденность. Небольшое количество имеющихся на данный момент экспериментальных данных о врожденности первичных метафор, а также тот факт, что некоторые гипотезы, выдвигаемые в подобных исследованиях, оказываются опровергнутыми, предостерегают от абсолютизации специфичности и изменчивости и обозначают необходимость дальнейшего исследования диалектических отношений универсальности и специфичности, фиксированности и гибкости, врожденности и приобретенности первичных метафор.

### Список литературы

1. Casasanto D., Boroditsky L., Phillips W., Greene J., Goswami S., Bocanegra-Thiel et al. How deep are effects of language on thought? Time estimation in speakers of English, Indonesian, Greek, and Spanish // *Proceedings of the 26th Annual Conference Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, 2004. P. 575–580.
2. Casasanto D. *Perceptual foundations of abstract thought*. (Doctoral dissertation). Department of Brain & Cognitive Sciences. MIT, Cambridge, MA, 2005. 88 p.
3. Casasanto D. Who's afraid of the Big Bad Whorf? Cross-linguistic differences in temporal language and thought // *Language Learning*. 2008. № 58(1). P. 63–79.
4. Casasanto D. Embodiment of abstract concepts: Good and bad in right- and left-handers // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2009. № 138(3). P. 351–367.
5. Casasanto D. Space for thinking // *Language, cognition, and space: State of the art and new directions*. V. Evans & P. Chilton (Eds.). London: Equinox Publishing, 2010. P. 453–478.
6. Casasanto D., Chrysikou E.G. When left is "right": Motor fluency shapes abstract concepts // *Psychological Science*. 2011. № 22(4). P. 419–422.
7. Casasanto D., Jasmin K. The hands of time: Temporal gestures in English speakers // *Cognitive Linguistics*. 2012. № 23(4). P. 643–674.
8. Casasanto D. Development of metaphorical thinking: The role of language // *Language and the Creative Mind*. M. Borkent, B. Dancygier, & J. Hinnell (Eds.). Stanford, CA: CSLI Publications, 2013. P. 3–18.
9. Casasanto D., Bottini R. Mirror-reading can reverse the flow of time // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014. № 143(2). P. 473–479.
10. Casasanto D. Temporal language and temporal thinking may not go hand in hand // *Conceptualizations of time*. B. Lewandowska Tomaszczyk (Ed.). Amsterdam: John Benjamins, 2016. P. 169–186.
11. Casasanto D. The hierarchical structure of mental metaphors // *Metaphor: Embodied cognition and discourse*. B. Hampe (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2017. P. 46–61.
12. Clark H.H. *Space, Time, Semantics, and the child* // *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, 1973. P. 27–63.

13. De Hevia M.D., Izard V., Coubart A., Spelke E.S., Streri A. Representations of space, time, and number in neonates // *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 2014.
14. de la Fuente J., Santiago J., Román A., Dumitrache C., Casasanto D. When you think about it, the past is in front of you: How culture shapes spatial conceptions of time // *Psychological Science*. 2014. № 25(9). P. 1682–1690.
15. de la Fuente J., Casasanto D., Román A., Santiago J. Can culture influence body-specific associations between space and valence? // *Cognitive Science*. 2015. № 39. P. 821–832.
16. de la Fuente J., Casasanto D., Santiago J. Observed actions affect body-specific associations between space and valence // *Acta Psychologica*. 2015a. № 156. P. 32–36.
17. Dolscheid S., Shayan S., Majid A., Casasanto D. The thickness of musical pitch: Psychophysical evidence for the Whorfian hypothesis // *Proceedings of the 33<sup>rd</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, 2011. P. 537–542.
18. Dolscheid S., Shayan S., Majid A., Casasanto D. The thickness of musical pitch: Psychophysical evidence for linguistic relativity // *Psychological Science*. 2013. № 24(5). P. 613–621.
19. Dolscheid S., Hunnius S., Casasanto D., Majid A. Prelinguistic infants are sensitive to space-pitch associations found across cultures // *Psychological Science*. 2014. № 25(6). P. 1256–1261.
20. Duffy S.E., Feist M.I. Individual differences in the interpretation of ambiguous statements about time // *Cognitive Linguistics*. 2014. № 25 (1). P. 29–54.
21. Duffy S.E., Feist M.I., McCarthy S. Moving through time: The role of personality in three real-life contexts // *Cognitive Science*. 2014. № 38. P. 1662–1674.
22. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books, 1999. 624 p.
23. Margolies S.O., Crawford L.E. Event valence and spatial metaphors of time // *Cognition & Emotion*. 2008. № 22(7). P. 1401–1414.
24. Pitt B., Casasanto D. Experiential origins of the mental number line // *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, 2014. P. 1174–1179.
25. Pitt B., Casasanto D. Reading experience shapes the mental timeline but not the mental number line // *Proceedings of the 38th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, 2016. P. 2753–2758.
26. Srinivasan M., Carey S. The long and the short of it: On the nature and origin of functional overlap between representations of space and time // *Cognition*. 2010. № 116(2). P. 217–241.
27. Stites L.J., Özçalışkan Ş. Developmental changes in children's comprehension and explanation of spatial metaphors for time // *Journal of Child Language*. 2013. № 40(5). P. 1123–1137.
28. Sullivan K., Bui L.T. With the future coming up behind them: Evidence that Time approaches from behind in Vietnamese // *Cognitive Linguistics*. 2016. № 27(2). P. 205–233.
29. Tversky B., Kugelmass S., Winter A. Cross-cultural and developmental trends in graphic productions // *Cognitive Psychology*. 1991. № 23. P. 515–557.

**Suvorova M. V.**

*Senior Lecturer,*

*Linguodidactics Department,*

*Perm State University*

### **MOST RECENT EXPERIMENTAL RESEARCH INTO THE FEATURES OF PRIMARY METAPHORS**

*The article deals with the most recent experimental research into the features of primary metaphors which significantly contributes to conceptual metaphor theory. The author reviews foreign literature showing that three main features of primary metaphors: their universality, fixedness and a widely held assumption that they are learnt early in life – should be considered in their dialectic relationship with specificity, flexibility and innateness. Since this issue has been widely researched and discussed by an American linguist Daniel Casasanto, his works lay the basis for the present review.*

*Keywords: Conceptual Metaphor Theory, primary metaphors, Daniel Casasanto, universality primary metaphors, fixedness of primary metaphors, learned primary metaphors.*



УДК 81'366; 811.581

**Береза Евгения Викторовна**

Аспирант филологического факультета,  
ассистент кафедры китаеведения,  
Амурский государственный университет.  
Амурская область, 675027, г. Благовещенск,  
Игнатьевское шоссе, д. 21, кор. 7, ауд. 503.  
Тел.: 89145510597  
E-mail: kravchenko0992@mail.ru

**ЧАСТИЦЫ В СИСТЕМЕ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ  
СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Частицы – важнейший класс служебных слов. Судя по количеству «представителей» данного класса в разных языках, можно говорить о его значимости и разнообразии функций. Частицы признаются как малоизученный класс служебных слов, что, по нашему мнению, неоправданно. Поэтому наше исследование посвящено описанию основных способов употребления и функционирования частиц современного китайского языка. В данной статье показано место частиц в системе служебных слов китайского языка и приводятся их основные значения в рамках предлагаемой классификации.*

*Ключевые слова: части речи, грамматический критерий, служебные слова, частицы.*

**Введение**

Китайский язык, который относится к языкам изолирующего типа, имеет слабо развитую морфологию, поэтому связь между словами в предложении выражается с помощью порядка слов и служебных слов. Наиболее общими и необходимыми в грамматике каждого языка категориями являются части речи. Это базовая категория грамматической системы, неизменная составляющая грамматического анализа.

Слова как строительный материал, находясь в распоряжении грамматики, получают, прежде всего, значение той или иной части речи, что сказывается не только на их способности или неспособности к тем или иным сочетаниям, но на их морфологических и словообразовательных свойствах; общая отнесенность к той или иной части речи определяется грамматическим значением данной категории, то есть части речи [Реформатский, 2003, с. 322].

Грамматические категории, которые характеризуют слова той или иной части речи, могут не совпадать в разных языках, но они всегда обусловлены общим грамматическим значением данного класса. Система частей речи и их признаки в разных языках различны, поэтому вопрос о том, какие части речи целесообразно выделять, решается в зависимости от каждого конкретного языка. Признаки одних и тех же частей речи могут быть в разных языках совершенно различными.

В общем языкознании под частями речи имеют в виду «классы слов языка, выделяемые на основании общности их синтаксических, морфологических и семантических свойств» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 578].

Выделяют следующие критерии распределения слов по частям речи: морфологический, семантический и грамматический. В отношении китайского языка наиболее пригодным критерием является грамматический, а остальные выступают в качестве дополнительных. Так как китайский язык признается языком со слабо развитой морфологией, морфологический критерий, который заключается в способности слова изменять свою форму, не может быть применен.

Семантический критерий тесно связан с морфологическим, так как представление об универсальном характере лексико-семантической основы частей речи, в качестве которой принимаются категории типа «предмет», «качество», «действие», и др., так или иначе связываемые с формально-грамматическими средствами определенных языков [Шутова, 2003, с. 47].

Дифференциация частей речи по данному критерию, по мнению В.М. Жирмунского, тесно связана с их морфологизацией [Жирмунский, 1968, с. 25]. Этот факт также подчеркивает С.Е. Яхонтов, утверждая, что вышеуказанные категории «предмет», «качество», «действие» – не могут быть обнаружены, сами по себе, минуя формальные признаки слова.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что лексико-семантический критерий не может считаться основным при выделении частей речи, так как он неразрывно связан с морфологическим критерием, который, по мнению С.Е. Яхонтова, также может быть применен далеко не для всех языков [Яхонтов, 1971, с. 77].

Грамматический критерий, который был описан А.А. Драгуновым, является универсальным критерием для выделения частей речи в общелингвистическом плане и, в частности, для китайского языка, так как он подходит для большинства языков, независимо от степени развития морфологии в них.

По мнению А.А. Драгунова, части речи определяются как категории, прежде всего грамматические; при их выделении учитываются не только морфологические и семантические признаки, но и синтаксические, под которыми понимается различная способность определенных разрядов слов функционировать в роли того или иного члена предложения, а также способность слов одного разряда сочетаться со словами другого разряда. Объединяя оба признака (функцию слова в предложении и сочетаемость его с другими разрядами), А.А. Драгунов предлагает назвать данный критерий выделения частей речи – грамматическим, а части речи – «лексико-грамматическими категориями» [Драгунов, 1952, с. 7, 8, 12, 25].

Части речи образуют в каждом языке взаимосвязанную расчлененную систему, где связи разных частей речи различны, поэтому выстраивать все части речи в один ряд неправильно: один вопрос – это соотношение глаголов и разного рода именных слов в пределах знаменательных слов, другой – о соотношении друг с другом служебных слов, противопоставленных грамматически в целом словам знаменательным [Реформатский, 2003, с. 321].

Знаменательные части речи являются полнозначными словами. Это слова лексически самостоятельные, называющие предметы и признаки или указывающие на них, и способные функционировать в качестве членов предложения. Служебные слова – лексически несамостоятельны, их лексические значения – это значения, абстрагированные от тех отношений, которые они выражают.

Значение, объединяющее служебные слова в ту или иную часть речи, отличается от значения, объединяющего в одну часть речи знаменательные слова: общность служебных слов – это общность только функциональная. Служебные слова противопоставляются знаменательным как такие, которые, во-первых, не имеют морфологических категорий и, во-вторых, выполняют только служебные функции в синтаксической конструкции. Служебные слова употребляются для связи слов, предложений или частей предложения, а также служат для выражения разных оттенков субъективного отношения говорящего к содержанию сообщения [Шведова, 1980, с. 458].

Кроме того, Л.В. Щерба выделяет следующее отличие знаменательных и служебных слов: первые могут носить на себе фразовое ударение; вторые никогда его не имеют, кроме случая выделения слов по контрасту, что является особым случаем, так как по контрасту могут выделяться и неударяемые морфемы (части слов) [Щерба, 1957, с. 67].

С.Е. Яхонтов разработал следующие признаки служебных слов: 1) для служебных слов замена слова другим словом того же класса невозможна или ограничена; 2) они не являются членами предложения; 3) служебные слова входят в закрытый список, то есть слова данного класса можно задать списком [Яхонтов, 1974, с. 37–38].

### Основная часть

В китайском языке, по мнению А.В. Шатравки, все теории, которые существовали в разное время в отечественном и китайском языкознании относительно частей речи, можно свести к трем основным: 1) слово не имеет постоянной принадлежности к определенной части речи, то есть слово изменяется по частям речи; 2) частей речи в китайском языке нет; 3) части речи в китайском языке есть, и они являются постоянными характеристиками слова [Шатравка, 2009, с. 30].

В настоящее время большинством ученых признается наличие частей речи в китайском языке. Отечественные и китайские исследователи грамматики китайского языка едины во мнении, что существительное, прилагательное, глагол и числительное являются знаменательными словами. Однако их мнения расходятся относительно наречия.

Отечественные исследователи считают, что наречие является знаменательным словом, а китайские исследователи относят его к полужнаменательным словам или служебным, так как наречия не могут быть определением к существительному, не имеют формы повтора, не могут самостоятельно отвечать на вопрос, не имеют определений, выполняют только функцию обстоятельства. К служебным словам исследователи грамматики китайского языка относят предлоги, союзы, послелого, классификаторы, частицы и междометия.

В современном китайском языке служебные слова являются значимым классом слов, так как из-за почти полного отсутствия обязательных морфологических категорий, одним из способов выражения отношения между словами является широкое использование служебных слов.

В современной китаистике основные классы служебных слов считаются хорошо изученными, так как исследователями грамматики описаны их основные функции, особенности и сферы употребления. Предлоги и союзы китайского языка используются для связи слов в предложении или предложений между собой.

Предлоги – слова, употребляемые перед существительным, местословиями и словосочетаниями, группируя их при выражении времени, пространства, цели, объекта, способа действия и других значений. Союзы, в свою очередь, определяются как слова, служащие для выражения различных связей между словами, словосочетаниями и предложениями [Готлиб, 2012, с. 135, 147]

Грамматические особенности предлогов и союзов заметно отличаются. Предлоги всегда стоят перед тем словом, которое они соединяют с другими словами – союзы позиционно свободны; перед предлогом можно поставить определение к сказуемому – перед союзом нельзя; предлог нельзя опустить, союз – можно; предлог с присоединяемым существительным или местоимением образует предложную конструкцию, которая является членом предложения – союз не вступает с соединяемыми частями ни в какие отношения, поэтому никогда не бывает членом предложения [Шатравка, 2009, с. 106]

Основной функцией послелогов является перевод простых существительных в класс существительных с грамматическим значением места. Они занимают позицию после существительного и показывают ориентацию в пространстве относительно предмета, выраженного данным существительным.

Классификаторы признаются специфическим классом слов китайского языка. Они выполняют счетную и классификационную функции, занимая позицию между числительным и существительным. Сочетаясь с числительным, классификатор является частью счетного комплекса, который употребляется для обозначения количества.

Междометие выражает эмоциональное отношение говорящего к событию. Они являются речевыми знаками, словами-сигналами, которые употребляются для выражения реакции человека.

Частицы китайского языка являются особым классом служебных слов. Большинство китайских исследователей утверждают, что частицы заменяют в китайском языке морфологические изменения, присущие языкам с развитой морфологией.

Частицы являются многочисленным классом служебных слов китайского языка. Они служат для обозначения структурной связи в предложении, выражают отношения между членами предложения, являются средством эмоционально-смыслового выделения, вносят в предложение добавочные смысловые значения и экспрессивные оттенки [Горелов, 1989, с. 79].

Частицы играют важную роль при обозначении времени совершения действия и наступления состояния. Они обозначают разные моменты совершения действия и показывают, продолжается ли определенное состояние на данный момент, или же, как давно происходило действие или сохранялось состояние относительно времени, когда о нем идет речь. Кроме этого, частицы могут обозначать различные численные значения, употребляться при сравнении и перечислении и обозначении множественного числа.

В китайском языке понятие частиц 助詞 (вспомогательные слова) впервые ввел Ма Цзяньчжун. Главную функцию слов данного класса он видел в передаче дополнительной информации. Ма Цзяньчжун выделил следующие частицы: 矣 耳 也 乎 и другие [Ма Цзяньчжун, 1956, с. 2–8].

Впоследствии в каждой теории грамматики китайского языка при выделении классов слов всегда выделялся класс частиц. Однако со временем данное понятие расширялось, и кроме перечисленных выше частиц в данную группу вошли уже другие слова, которые, кроме функции передачи дополнительной информации, имеют еще и другие особенности. Поэтому практически единственное общее, что осталось от понятия частиц Ма Цзяньчжуна с понятием частиц нашего времени – это название 助詞

Частицы современного китайского языка представляют собой довольно многочисленный класс слов. Исследователь грамматики Чжан Бинь говорит о том, что им была обнаружена следующая тенденция: служебные слова, которые по определенным обстоятельствам не могли быть отнесены ни к каким классам служебных слов, попадали в класс частиц. Он считает, что именно по этой причине класс частиц может быть назван как «хранилище оставшихся служебных слов китайского языка» [Чжан Бинь, 2000, с. 197].

Слова, которые объединены в класс частиц, значительно отличаются друг от друга как своими грамматическими особенностями, так и способами функционирования. Частицы употребляются для выражения отношения между членами предложения, обозначают время, передают информацию, которая может полностью изменить смысл предложения, образуют сравнительные конструкции и конструкции перечисления, обозначают множественное число, а также могут обозначать определенные численные значения. По этой причине в вопросе о классификации частиц мнения исследователей сильно расходятся.

Однако все-таки выделяются некоторые общие грамматические особенности, которые свойственны всем представителям данного класса. Частицы обладают основными признаками, характерными для всех служебных слов, кроме того, частицы китайского языка: 1) не могут употребляться отдельно, они всегда присоединяются к словам, словосочетаниям или предложениям (чаще всего стоят после них, но также существуют частицы, занимающие препозицию относительно данных структурных элементов); 2) выполняют вспомогательную функцию, выражая только грамматическое значение; 3) в фонетическом плане претерпевают определенные изменения: большинство частиц из-за выполнения вспомогательной функции считаются нейтральным тоном.

Частицы китайского языка отличаются принципиальными особенностями функционирования: не имеют четких семантических границ, тесно связаны с лексико-грамматической структурой высказывания и многозначны. По причине широкой сферы

функционирования и разнородности грамматических характеристик, исследователи грамматики китайского языка предлагают множество классификаций частиц. Проведя всесторонний анализ классификаций частиц, предложенных отечественными и китайскими исследователями грамматики, мы разработали собственную классификацию частиц, основанную на грамматических признаках.

В данную классификацию вошли следующие классы:

- структурные частицы (的<sup>1</sup>, 得, 地, 所, 之);
- видо-временные частицы (了<sup>1</sup>, 过, 着, 看, 来着, 来<sup>1</sup>, 的<sup>2</sup>);
- модальные частицы (了<sup>2</sup>, 吧, 吗, 呢, 啊, 的<sup>3</sup>, 嘛, 啦, 么, 喽, 呗, 咧, 嘿, 哟, 哩, 嘞, 呐, 啰, 噻, 呕, 咯, 也好, 也罢, 的话, 着呢 (着呐), 罢了, 便了, 而已, 不可, 不成, 不行, 也就是);
- частицы, использующиеся при перечислении (等, 等等, 云云 (云), 一类, 之类, 之流 (一流, 者流), 什么的 (的<sup>4</sup>);
- сравнительные частицы (似的, 似地, 一样, 一般, 样, 般);
- частицы, выражающие численные значения (第, 初, 老, 来<sup>2</sup>, 把, 开外, 们).

### Заключение

Принадлежность китайского языка к языкам изолирующего типа придает огромную значимость служебным словам. Служебные слова китайского языка связывают слова в предложении между собой и выражают отношения между ними, что в других языках может передаваться с помощью морфологических изменений слова. Среди служебных слов китайского языка важная роль отведена частицам.

Значимость частиц и их особое место среди служебных слов подчеркивают исследователи грамматики китайского языка Бай Сяохун и Чжао Вэй. По их мнению, частицы для китайского языка являются самым типичным и представительным классом служебных слов. При непосредственном общении с носителем языка или при чтении произведений на китайском языке, мы можем заметить, что почти каждое предложение содержит разного рода частицы, без которых предложение или потеряет смысл, или будет незаконченным.

Кроме того, частицы находятся в более тесной связи со знаменательными словами, чем другие служебные слова. Это может объясняться большим разнообразием частиц и различием функций, выполняемых каждым классом. Исследователи также утверждают, что частицы представляют собой «живой» класс слов, их количество постоянно растет вслед за изменениями, происходящими в языке [Бай Сяохун, 2007, с. 210]. Это в очередной раз говорит об особом месте частиц среди других классов служебных слов и об их роли в китайском языке в целом.

### Список литературы

1. Бай Сяохун. Ханьюй сюйцы ши'у цзян (Пятнадцать лекций по служебным словам китайского языка). Пекин: Бэйцзин юйянь дасюэ чубаньшэ, 2007. 315 с. 白晓红。汉语虚词15讲。北京：北京语言大学出版社·2007。315页。
2. Голитб О.М. Практическая грамматика современного китайского языка. Учеб. пособие для вузов. 4-е изд., испр. Москва: Восточная книга, 2012. 287 с.
3. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. Монография. Москва: Просвещение, 1989. 318 с.
4. Драгунов А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Монография. Москва: АН СССР, 1952. 231 с.
5. Жирмунский В.М. О природе частей речи и их классификации // Вопросы теории частей речи: на материале языков различных типов. 1968. С. 7–33.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. Москва: Советская Энциклопедия, 1990. 685 с.
7. Ма Цзяньчжун. Ма ши взнь тун (Правила письменного языка господина Ма). Шанхай, 1956. 447 с. 马建忠。马氏文通。上海, 1956。447页。
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение. Учебник для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2003. 536 с.
9. Чжан Бинь, Чжан Ишэн. Сяндай ханьюй сюйцы (Служебные слова современного китайского языка). Шанхай: Хуадун шифань дасюэ чубаньшэ, 2000. 315 с. 张斌·张谊生。现代汉语虚词。上海: 华东师范大学出版社, 2000。315页。
10. Шатравка А.В. Спорные вопросы классификации служебных слов в современном китайском языке. Монография. Благовещенск: Изд-во «Амурский государственный университет», 2009. 208 с.
11. Шутова Е.И. Проблема частей речи в китаеведении // Вопросы языкознания. Москва: Наука, 2003. С. 47–64.
12. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. В 2 т. / Сост., подгот. текста и коммент. Н.Ю. Шведова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко. Москва: Наука, 1980. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемистику. Словообразование. Морфология. 754 с.
13. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. Монография. Москва: Учпедгиз, 1957. 188 с.
14. Яхонтов С.Е. Понятие частей речи в общем и китайском языкознании // Вопросы теории частей речи. Ленинград: Наука, 1971. С. 70–79.
15. Яхонтов С.Е. Грамматические признаки служебных слов // V научн. конф. по истории, языкам и культуре Юго-Восточной Азии. Ленинград: Изд-во «Ленинградский государственный университет», 1974. С. 37–38.

**Bereza E. V.**

*Post Graduate of the Faculty Philology,  
Teaching Assistant at Sinology Department,  
Amur State University*

#### **PARTICLES IN THE SYSTEM OF FUNCTIONAL WORDS OF THE MODERN CHINESE LANGUAGE**

*Particles are the most important class of functional words. Judging by the number of representatives of this class, we can talk about its importance, plurality and diversity of functions. Particles are recognized as a poorly understood class of functional words, which, in our opinion, urges for their thorough research. Therefore, the current study presents the description of their functions in modern Chinese and illustrates the main patterns of their use. This article describes the place of particles in the system of Chinese lexical units and their basic meanings within the classification offered.*

*Keywords: parts of speech, grammatical criterion, functional words, particles*

УДК 81'32

**Гончаровская Ольга Юрьевна**

Преподаватель кафедры английского языка  
 профессиональной коммуникации, Пермский государственный  
 национальный исследовательский университет.  
 614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.  
 Тел.: 8 (342) 2396833  
 E-mail: espdep@yandex.ru

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В СУДЕБНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛА ДЕРЕКА БЕНТЛИ)**

*Предлагаемая статья посвящена рассмотрению вопросов, которые находятся в фокусе внимания исследователей, занимающихся проблемами судебной лингвистики. Автор статьи предлагает анализ преимуществ и недостатков объединения методов корпусной и судебной лингвистики. Исследуются проблемы применения методов корпусной лингвистики в судебной лингвистике на примере дела Дерек Бентли. В контексте данного случая были приведены доказательства, которые использовались в суде, и на основании которых не были допущены судебные ошибки. Особая роль в этой ситуации принадлежит корпусной лингвистике и ее методам.*

*Ключевые слова:* корпусная лингвистика, судебная лингвистика, дело Дерек Бентли, корпус, судебная лингвистическая экспертиза.

### **Введение**

Судебная лингвистическая экспертиза как самостоятельный род экспертиз возникла на пике потребностей практики в конце 90-х гг. XX в. Практика показывает, что текст может быть источником доказательной базы, необходимой не только в ходе расследования уголовных дел, но и при рассмотрении гражданско-правовых споров по разным категориям дел, где оспаривается формально-содержательная сторона текста документа, сообщения или высказывания. Определение наличия или отсутствия события словесного правонарушения, его состава, правильная квалификация деяния без проведения лингвистического исследования текста вряд ли возможны.

Лингвистический анализ содержательно-смысловой и формальной сторон речевого произведения является основным способом выявления словесных конструкций и языковых единиц, подпадающих под признаки правонарушения, предусмотренного соответствующей законодательной нормой. Данное направление относительно недавно появилось в науке о языке. Ряд исследователей внесли важный вклад в вопросы развития судебной лингвистики [Бринев, 2009; Голубева, 2016; Coulthard, 2007]. В фокусе внимания автора находится идея о том, как корпусная лингвистика может применяться в судебной лингвистике в аспекте исправления судебных ошибок, посягательств на доброе имя, честь, достоинства, репутации, а также на охраняемые законом сведения и тайн.

### **Основная часть**

Корпусная лингвистика часто использует наборы данных, состоящих из миллионов слов, в некоторых случаях из миллиардов слов. Что касается судебной лингвистики, то наборы её языковых данных зачастую очень малы, иногда включают всего лишь одно-два предложения, что затрудняет работу с подобными наборами данных.

Корпусная лингвистика, используемое в процессе анализа программное обеспечение диктуют особое отношение к постановке задач, то есть требуют максимально четкого и однозначного их формулирования. Например, слова или буквы или знаки препинания,

должны регулярно встречаться в тексте, чтобы компьютерная программа могла извлечь их и обработать.

Следует помнить, что данные для судебного исследования могут быть обнаружены повсюду. Например, интенция угрозы может быть актуализирована не только с помощью слов, но и в «смайле». В задачи судебного лингвистика может входить поиск проявления сарказма, иронии, шутки или неискренности, а компьютер, как правило, затрудняется найти подобные явления. Таким образом, наблюдается основное противоречие между тем, что компьютер может сделать, и тем, что хочет от него получить исследователь.

Ещё одна проблема заключается в том, что если мы используем данные корпуса того или иного языка, чтобы, например, найти маркеры авторства, то основываемся на определенных предположениях. У нас есть некие факты, касающиеся определения авторства документа и мы предполагаем, что компьютер сможет каким-то образом выявить данные черты.

Возьмем в качестве примера союз *and*. Компьютер может найти амперсанд, и даже одну букву N, можно найти ND и даже знак +. Компьютер находит множество вариаций. Но как мы можем полагаться на данные вариации при определении авторства? Предположим, мы все-таки смогли применить определенный детектор для сравнения, например, проанализировать, писал ли A набор каких-либо сообщений.

Мы принимаем решение: A всегда заканчивает свои сообщения следующей фразой «*With kisses*». Далее мы просматриваем сообщения и не находим данную фразу в наборе данных. Заключение: A не является автором данных сообщений. Однако мы не приняли во внимание факт, что A обычно писал своим детям, когда заканчивал сообщение фразой «*With kisses*». Но в этот раз A писал своей бывшей жене, поэтому не использовал данную фразу.

Судебная корпусная лингвистика не справляется с открытыми вопросами, такими как: Кто написал данный текст? Довольно сложно ответить на данный вопрос, если население страны составляет 60–70 млн. человек. Иногда может возникнуть проблема в определении значения слова. Возьмем, например, слово *boot*. Оно имеет довольно много разных значений: *книга, новичок, новобранец, начальная загрузка* и др. В случае, если исследователю необходимо найти только одно определенное значение, компьютер выдаст ему слишком много лишней информации.

Судебная лингвистика лучше всего отвечает на точные вопросы, например: Кто из A и B написал данный текст? Корпусная и судебная лингвистики имеют определенные сильные стороны. У них есть основная общая цель, которая заключается в конкретных ответах на поставленные вопросы, будь то «да» или «нет», что и ценится на судебных заседаниях. Корпусные методы применяются для решения задач судебно-лингвистической экспертизы. Самым известным случаем такого рода является дело Дерек Бентли, осужденного в 1953 г. за участие в убийстве полицейского и помилованного (посмертно) 45 лет спустя.

19-летний Дерек Бентли и его друг, 16-летний Кристофер Крейг, собрались обокрасть лавку мясника. Крейг застрелил одного из полицейских; обоих молодых людей при этом арестовали, признав виновными в попытке ограбления и убийстве полицейского, приговорили к смертной казни. Но так как Крейг был несовершеннолетним, его не казнили. Один из судей, поддерживавших апелляцию семьи Бентли, сказал, что слова «Давай ему устроим!» были истолкованы предвзято и не могли достоверно свидетельствовать о виновности Д. Бентли в убийстве. Позже один из полицейских признался, что Д. Бентли не говорил той фразы. Кроме того, суд изначально не принял тот факт, что Д. Бентли страдал от эпилепсии, и что он не умел читать и писать, а его умственное развитие находилось на уровне 11-летнего ребёнка [Coulthard, 2007, p. 3–4]. В ходе повторного судебного разбирательства целый ряд аргументов защиты был связан с интерпретацией языковых фактов. Дело в том, что полиция опрашивает свидетелей и подозреваемых двумя способами: в виде монолога или диалога. При монологе свидетель сам рассказывает о последовательности событий, а полицейский ведет запись протокола. Во время диалога



полицейский задает вопросы, подозреваемый отвечает. И вопросы, и ответы фиксируются в протоколе письменно от руки [Coulthard, 2007, p. 5].

В случае с Д. Бентли суду были предоставлены свидетельские показания, то есть запись монолога Д. Бентли с его подписью. Однако известен факт, что в процессе суда Д. Бентли часто возражал и пытался оспорить утверждение полиции о написании своих свидетельских показаний, представленных суду, утверждая, что показания написаны не им.

Что касается текста показаний Д. Бентли, то он состоял всего из 558 слов, то есть это очень короткий текст, что в дальнейшем важно учитывать при его анализе в корпусе. Кроме того имеет значение хронология событий, а именно маркеры хронологии, в частности употребление слова «then».

М. Coulthard, исследовавший языковую сторону данного дела, обнаружил, что данные свидетельские показания не были написаны самим Д. Бентли. М. Coulthard создал несколько корпусов, чтобы доказать свою гипотезу. Он взял три свидетельских показания: одно Д. Бентли и два к данному делу не относящихся; и создал корпус, состоящий из 930 слов. М. Coulthard также составил корпус полицейских показаний – два показания из дела Бентли и одно не относящееся к делу. Затем он сравнил, насколько часто встречалось слово «then» в этих корпусах. В свидетельских показаниях Д. Бентли исследователь насчитал 11 словоупотреблений *then*, это довольно большое количество, если учесть, что текст свидетельских показаний Бентли состоит всего из 558 слов. В других свидетельских показаниях *then* встретилось всего один раз. Зато в корпусе полицейских показаний данное слово встретилось 29 раз из 2270 слов.

Таким образом, результаты свидетельских показаний Дерек Бентли оказываются ближе к свидетельским показаниям полиции, чем к показаниям других свидетелей. Однако частотность употребления *then* ещё не всё. В показаниях Дерек присутствует необычная конструкция употребления *then*: оно стоит в постпозиции, то есть на первом месте в предложении стоит подлежащее, а потом уже *then*, например, *Chris Craig and I then caught abusto Croydon. Chris then jumped over and I followed.* Для разговорной речи англичан характерно употребление *then* в препозиции, то есть *Then we went to the shop.* А в свидетельских показаниях Бентли очень часто встречается постпозиция, что само по себе является нетипичной конструкцией. Известно, что Дерек по своему психологическому возрасту соответствовал десятилетнему ребенку, а читал как четырехлетний. Поэтому факт, что *then* слишком часто встречается в его показаниях, да ещё и в постпозиции, очень важен для исследования. Далее, М. Coulthard сравнивает частотность употребления конструкций “*I then*” и “*then I*” в корпусе COBULD, который состоит из 1,5 млн. слов. В итоге, “*then I*” встречается в 10 раз чаще, чем “*I then*”. Затем исследователь обращается к свидетельскому корпусу, где конструкция “*I then*” не встречается совсем, но в полицейском корпусе она встречается девять раз. Таким образом, М. Coulthard выяснил, что конструкция “*I then*” является характерной чертой полицейских протоколов. Возможно, их так учат документировать последовательность свидетельских показаний. Подобная конструкция становится частью их протокола и используется бессознательно. В данном случае показания в деле Бентли носят характерные черты полицейского протокола. Исследователю удалось доказать, что продиктованное обвиняемым признание было существенно переработано человеком, привыкшим писать полицейские протоколы. Дерек Бентли был полностью оправдан, к сожалению, уже посмертно. Данный случай показывает нам, как судебная корпусная лингвистика может быть использована для исправления судебной ошибки.

### Заключение

Анализируя современное состояние судебной лингвистической экспертизы можно констатировать, что данный род экспертизы уже прошел первый этап своего развития. Определена ее роль и место среди других родов экспертиз, четко выстроены границы ее компетенции. Нормативная основа в большинстве случаев позволяет избежать двойного

толкования. Накоплена определенная методическая база выполнения экспертиз. Постепенно растет число подготовленных экспертов, работающих в данном направлении. Все это позволяет делать вывод о том, что современная лингвистическая экспертиза все больше и больше соответствует потребностям юридической практики. При этом судебная лингвистическая экспертиза опирается на различные виды лингвистического анализа, в зависимости от её объекта, предмета и задач. При решении могут использоваться социолингвистический, семантический, текстовый инструментарий. Сочетание методов корпусной лингвистики в судебной лингвистике действительно может помочь исправить судебную ошибку, бороться с клеветой, освободить несправедливо осужденного.

Использование различных методов корпусной лингвистики в судебной лингвистике действительно может способствовать исправлению судебных ошибок, борьбе с клеветой, освобождению несправедливо осужденных. Однако, работая с судебной корпусной лингвистикой, исследователю следует соблюдать особую осторожность, быть максимально внимательным и точным в своих усилиях и уверенным в заключении, которое он дает.

#### Список литературы

1. Бринев, К.И. Судебная лингвистическая экспертиза как отрасль современной прикладной лингвистики. // Вестник Читинского государственного университета. № 4 (55). Чита: Изд-во «Забайкальский государственный университет», 2009. С. 93–98.
2. Голубева Е.В. Проблемы лингвокриминалистики в аспекте современности // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5–3. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=15996> (дата обращения: 21.05.2018).
3. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice (Cambridge Textbooks in Linguistics). By Tony McEnery and Andrew Wilson. Cambridge University Press, 2011. 312 p.
4. Coulthard M. An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence. London: Routledge, 2007. 237 p.

**Goncharovskaya O.Yu.**

*Lecturer, the Department of English Professional Communication,  
Perm State University*

#### **METHODS OF CORPUS LINGUISTICS IN FORENSIC LINGUISTICS (ON THE EXAMPLE OF DEREK BENTLEY'S CASE)**

*The proposed article is devoted to the issues that are in the focus of attention of researchers dealing with problems of forensic linguistics. The author of the article offers the analysis of the advantages and disadvantages of combining the methods of corpus and forensic linguistics and examines the problems of applying the methods of corpus linguistics in forensic linguistics using the case of Derek Bentley. The author examines the evidences from the court on the basis of which a miscarriage of justice was rectified. An important role in this situation belongs to corpus linguistics and its methods.*

*Keywords: corpus linguistics, forensic linguistics, Derek Bentley's case, corpus, forensic corpus linguistics.*

УДК 81.42.

**Карпова Татьяна Борисовна**

Кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка и стилистики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Тел.: 8 (342) 2396256

E-mail: tatyana\_2000@mail.ru

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ПЕРМСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*В статье приводятся результаты исследования, проведенного на стыке политической лингвистики и метафористики. Политический дискурс современной России представлен его региональным сектором – Пермским. Показано, как в изданиях трех ведущих партий Западного Урала через выбор и использование известных метафорических моделей (милитарной, криминальной, физиологической, спортивной и под.) и их фреймов осуществляется воздействие на электорат. Продемонстрировано, что в пермских политических текстах наибольшее развитие получили модели с концептуальными векторами агрессивности, соперничества, отклонения от естественного порядка вещей, что свидетельствует, с одной стороны, об их негативном воздействии на общественное сознание, а с другой – о стойкой жажде перемен.*

*Ключевые слова: политический дискурс, региональный (Пермский) дискурс, метафористика, концептуальная метафора.*

### **Введение**

Известно, что целью политического общения, как и всей политики, является борьба за власть, то есть агитация за власть, ее захват и удержание [Водак, 1997; Шейгал, 2002; Паршина, 2004 и др.]. Установки определяют направленность политического дискурса на информирование, оценку и побуждение, а в целом формируют его информативно-воздействующий характер, который выражается в важнейшем стилистическом принципе построения публицистических текстов – сочетании экспрессии и стандарта [Костомаров, 2005, с. 112]. Тексты, создаваемые в политической – публицистической – коммуникации, обладают общими стилевыми чертами (оценочностью, полемичностью, диалогичностью, побудительностью), которые в разных условиях реализуются по-разному [Дускаева, 2005, с. 85].

В рамках современной политической лингвистики выделяется по крайней мере четыре относительно автономных научных направления: критический анализ политического дискурса, контент-анализ политического дискурса, риторический анализ политического дискурса, когнитивное исследование политического дискурса [Будаев, Чудинов, 2006, с. 22]. Важно иметь в виду, что между представленными направлениями нет непроницаемых границ.

В русле этих четырех направлений ведутся исследования и регионального политического дискурса. Достаточно продуктивным оказался, например, подход к изучению регионального политического дискурса с точки зрения описания речевого портрета (риторический анализ) регионального политика [См., напр., Купина, 2003, 2007]. Нами и нашими коллегами были опубликованы результаты исследования политической коммуникации в интернет-пространстве Пермского края [Карпова, 2009; Самойлова, 2009].

Метафоры, используемые при обсуждении политической жизни общества, все чаще привлекают внимание специалистов, которые стремятся выяснить, как и почему рождаются эти метафоры, в какой мере они отражают социальную психологию, политические процессы и личностные качества их участников. Использование метафор оказывается для участника политической коммуникации способом «выразить многое, сказав немногое», тонко влиять на настроение в обществе, представлять ему различные идеи и одновременно вызывать интерес к своим выражениям [Будаев, Чудинов, 2006, с. 5].

По словам А.П. Чудинова, «В основе большинства отечественных и зарубежных публикаций по проблемам теории и практики исследования политической метафоры лежит отождествление современных представлений о политической метафоре с теорией концептуальной политической метафоры, созданной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном» [Там же, с. 15].

Такой подход позволил окончательно вывести метафору за рамки языковой системы и рассматривать ее как феномен взаимодействия языка, мышления и культуры, разграничивать метафорическое выражение и концептуальную метафору, подчеркивая, что «локус метафоры – в мысли, а не в языке» [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 386].

В качестве теоретической и методологической основы своего исследования мы выбрали концепцию А.П. Чудинова, правомерно считающего, что современная русская действительность отражается в многообразии метафорических моделей, а потому их классификация многомерна (в ней четыре основных разряда; в каждом разряде несколько типичных моделей и т.п.).

Автор данной концепции утверждает, что изначально картина политического мира антропоцентрична, так как мир строится человеческим разумом, а человек концептуализирует политическую реальность, опираясь на свои представления о мире и индивиде. А потому разряды схематично представлены следующим образом:

- «Человек как центр мироздания» (субсфера ЧЕЛОВЕК),
- «Человек и общество» (субсфера СОЦИУМ),
- «Человек и природа» (субсфера ПРИРОДА),
- «Человек и результаты его труда» (субсфера АРТЕФАКТЫ) [Будаев, Чудинов, 2006].

Материалом нашего исследования послужили электронные версии печатных изданий, принадлежащих региональным отделениям трех влиятельных политических партий: «Коммунист Западного Урала» – партии КПРФ (47 текстов), «ЛДПР – Прикамье» – партии ЛДПР (23 текста), «Вестник справедливости» – партии «Справедливая Россия» (28 текстов). Всего проанализировано 98 текстов.

Основной используемый нами метод – метод дискурсивного анализа, предполагающий изучение продукта речевой деятельности – текста – в тесной связи с его создателем и теми установками, из которых он исходил, адресуя текст определенному кругу потребителей. Это своеобразное средство социально-исторической и идеологической реконструкции «духа времени», проникновения в глубинную структуру текста, его смысл, позволяющее вскрыть механизм сложных взаимоотношений между властью, познанием, речью и поведением [Базылев, 2007].

### **Основная часть**

Анализ нашего материала показал, что из названных четырех разрядов метафорических моделей более половины (50,4 %) составляют модели, источником которых является ментальная субсфера СОЦИУМ, представленная главным образом криминальной, спортивной и военной разновидностями. Далее следуют субсфера ЧЕЛОВЕК (25, 2 %; физиологическая, морбиальная метафоры, метафора родства), АРТЕФАКТЫ (14,7 %; метафоры дома и механизма) и ПРИРОДА (9,7 %; зооморфная и фитоморфная метафоры).

Ниже представим результаты анализа по каждому из трех Пермских политических изданий.

«Коммунист Западного Урала». Данное издание принадлежит региональному отделению КПРФ, которая с момента своего образования, как известно, позиционирует себя как оппозиционная действующей власти, что сказывается в выборе сфер метафорической экспансии и актуализации определенных образов. Для текстов этого издания характерны критика деятельности власти, существующего строя, а также актуализируется позитивное значение прошлого.

По данным нашего исследования, основной сферой метафорической экспансии издания «Коммунист Западного Урала» стала субсфера «Социум» (47,7 %), а доминантными метафорическими моделями – криминальная (16,5 %) и милитарная (15,0 %). Далее кратко охарактеризуем их.

Криминальная метафора моделирует коммунистическое видение современной России как страны преступников, которым руководит преступное сообщество политической верхушки. *Зараза капитализма* приходит с Запада, из США. Попытки выноса тела Ленина из Мавзолея, критика советского прошлого расценивается как **покушение на святые имена основателей государства** и **подрыв стабильности и устоев нынешней Российской Федерации**. Преступники лезут своим **мурлом**, своим **невежеством**, **грязью на святую Красную площадь** (№ 60, с. 3). Деятельность власти моделируется посредством концепта *произвол*, проявляющегося в *перекачке государственных средств в карманы финансовых спекулянтов и посредников* (№ 60, с. 4).

Прозападная социально-экономическая система и курс *правлящей группировки* характеризуются *гнусными проявлениями взяточничества; ограблением на миру и среди бела дня* (№ 60, с. 1); *деградацией экономики, из-за которой стабильным источником пополнения бюджета становится обдирание собственных граждан* (№ 62, с. 1). Последствия же своих ошибок, **воровства, продажности** власть имущие сваливают на плечи граждан (№ 60, с. 1).

КПРФ выступает в роли обличителя политической ситуации. Партия мобилизует **кинутых дольщиков**, работяг лозунгами типа **Грабят! Надо дать отпор!!!** (№ 60, с. 2). Общество, как и власть, тоже обличается: **Позволили себя грабить, а теперь позволяем грабить наших детей** (№ 61, с. 4), которых с успехом на протяжении долгих лет разводят как **лохов** (Там же).

Метафорически наиболее ярко противопоставлены КПРФ и существующий режим следующим образом: *Уголок социализма посреди криминальной России (Оазис социальной справедливости, или дело жизни Павла Грудина; № 62, с. 6)*. Такое обличение современной политической и экономической ситуации в стране является, как нам представляется, манипулятивной тактикой дискредитации политического оппонента. Метафоризация в текстах КПРФ раскрывает концептуальные векторы тревожности, агрессии, максимально активизируя негативный прагматический потенциал данной модели.

Негативные интенции усиливаются также активным использованием милитарной (15,1 %), спортивной (11,9 %), морбиальной (7,7 %), зооморфной (10,2 %) метафор, а также метафоры *механизм* (8 %).

Так, зооморфная метафора раскрывает концептуальные векторы агрессии, «расчеловечивания» отношений в социуме: *либеральная полуфашистская свора* устраивает **грызню во власти среди подобных себе хищников**, **стремится урвать побольше, перераспределяя паразитические доходы** (№ 60, с. 1).

Яркими метафорами выражаются морбиальные образы *парализованной страны, на теле которой разрастается раковая опухоль русофобии и Ельцин-центра*; образ народа, **наболевшие вопросы которого не решаются**, следствием чего является **смерть, безумие, припадки душевного нездоровья** (№ 61, с. 6). Партия, как опытный медик, делает рациональный вывод: **Лечить надо не симптомы болезни, а причины** (№ 61, с. 5).

Основными концептами при метафоризации образов спортивной, игровой сфер становится фрейм «вид игры или спорта» (**борьба с коррупцией; борьба с бедностью; борьба**

в коридорах власти), а также фрейм «квалификация спортсменов и итоги соревнований» (**потерпел фиаско; капитализм остался вне конкуренции**). Спортивное состязание (положение дел в стране) чаще всего предстает как боевое, ожесточенное, и в жизни региона борцам за народные ценности (в данном случае КПРФ) предстоит еще много поединков.

В негативном аспекте реализуется также яркая метафора механизма. Государство и действующая власть предстают в рамках фрейма «государство – это мощный и безжалостный механизм»: с учетом **отлаженности машины манипулирования выборами** вряд ли у кого-то вызывает сомнение грядущая победа г-на Путина; Тем не менее, **механизм фальсификаций, несомненно, сработает без сбоев** (№ 60, с. 8). Как правило, оппозиционный политический субъект является частью какого-либо механизма: **Г-н Навальный – это политическое изделие, изготовленное в лабораториях США для очередного погрома России** (№ 62, с. 3).

Для данного политического дискурса является частотным употребление метафоры пути, причем как с негативным смыслом (*со стороны правительства Медведева – это шаги в никуда* (№ 61, с. 5), так и с позитивным (*невозможно не испытать особенную гордость за общество, рожденное революцией, прошедшее путь от сохи до космических высот*) (№ 61, с. 2); **социалистический путь – лучшее, что можно пожелать нашей стране и человечеству. Хочешь жить – двигайся к социализму** (№ 62, с. 3). Как видно из примеров, метафора пути в рамках дискурса КПРФ используется в позитивном значении, когда речь идет либо о прошлом, либо о будущем.

Частотны также концепты стихии огня – *пожар, разгораться*, с помощью которых создается яркий образ общества, находящегося в предреволюционном состоянии, что также оказывает действие на общественное сознание.

Таким образом, в региональном политическом дискурсе КПРФ происходит возвышение положительного образа прошлого с помощью метафоры пути-развития, в настоящем же общество представляет собой «сплав» воюющих субъектов, отношения между которыми «расчеловечились». Во главе всего стоит бездушная машина власти, подавляющая всякое сопротивление. Но обществу необходимо «проснуться» и доказать, что оно не стадо. Партия репрезентирует себя как надежную силу, выступает в образе провидца и борца, способного атаковать политического противника. Дискурс регионального отделения партии можно охарактеризовать как атакующий, как и дискурс лидера партии КПРФ – Г. Зюганова [Маркович, 2007, с. 151].

**«ЛДПР Прикамье».** Сначала скажем о самой партии, которую представляет данное издание. Центристская партия ЛДПР является прямой наследницей Либерально-демократической партии Советского Союза. Несмотря на свое название, ЛДПР, по мнению многих политологов, не придерживается идей национализма и патриотизма, а в экономической сфере, наоборот, придерживается теории смешанной экономики. С момента своего основания позиционирует себя как оппозиционная партия, однако некоторые политологи и это оспаривают.

Основным источником метафорической экспансии в этом издании, по результатам нашего анализа, стала также субсфера «Социум» (52,8 %), в рамках которой наибольшее распространение получили спортивная и игровая метафоры (19,5 %). Далее покажем это подробнее.

Спортивная метафора отражает, как нам кажется, популистское стремление представить себя защитником регионов. Так, акцентируется внимание на позиции Пермского региона в общероссийском соревновании: **проиграл соревнование за лидерство соседним Екатеринбург, Уфе, Челябинску, Казани** (№ 1); **Пермь, когда-то занимавшая безусловно лидерские позиции на Урале, сегодня заметно отстаёт** (№ 3). Но **реваниш впереди: мы вернем региону звание лидера** (Там же).

Особое внимание уделяется лидеру партии, который находится на политическом олимпе страны, укрепляя ее; **пять раз становился кандидатом в президенты, что является**

**абсолютным рекордом** (№ 2). Реализуется тактика «заигрывания» с массами: актуализируются проблемы, решить которые может только партия во главе с замечательным лидером. Концепт *старт* моделирует запуск социально привлекательных идей: *Чайный путь. Старт дан* (№ 3, с. 3); *В Перми и Пермском крае стартует уникальный социальный проект* (№ 2, с. 4).

Физиологическая метафора (16 %) ярко представлена в следующем утверждении: *Партия ЛДПР живет одной жизнью со своей страной* (№ 3, с. 1). Ее инициативу отличает *трезвый экономический расчет*, она не может *пройти* мимо проблем людей, *слышит* каждого. *Акции партии востребованы и актуальны, ведь в непростые экономические времена люди рады помощи и поддержке, которая делается от чистого сердца* (№ 3, с. 4), и помогают *обратить взор* городских властей на проблемы. Организм партии составляют «люди действия», *на плечи* которых ложится сложная задача *изменять окружающий мир* (№ 1, с. 3). Лидер – это *лицо* партии. Народ же – это организм, которому *пришло время проснуться, найти в себе силы*, чтобы управлять своей судьбой (Там же).

Милитарные метафоры (11,3 %) традиционно моделируют концептуальные векторы угрозы и упадка в стране и регионе: *Пермский край по всем фронтам проигрывает своим соседям. Но партия ЛДПР всегда защищала интересы русскоязычного населения; ставит заслон на пути недобросовестных предпринимателей и акционеров* (№ 1, с. 2). Ее лидер успел проявить себя как *мудрый и талантливый стратег и государственный деятель* (№ 2, с. 3). Театральные метафоры (11,3 %) также используются для указания на заслуги партии, ее надежность, *оглушительные успехи и популярность* ее лидера, *перед которыми испытывают трепет местные власти* (Там же).

Фитоморфная метафора (8,7 %) занимает особое место в речетворчестве представителей партии: *Грядка Жириновского! Время сеять добро!* (Там же); *Неужели пермяки не заслужили права в большей степени распоряжаться плодами своего труда?* (№ 2, с. 2). *Цены растут, политический путь тернист*, но партия знает, что *нужно делать для процветания России*. Эта модель рассчитана на достижение положительного прагматического эффекта.

Метафора *дома* используется в метафоризации образов России и Пермского края, которые необходимо *укрепить, навести в них настоящий порядок*. Государство также является отлаженным механизмом и *эффективно управляет ресурсами*. Механизм партии *подключается* к решению проблем, берет трудные ситуации населения на особый *контроль*.

Итак, представленный анализ материалов издания «ЛДПР – Прикамье» показывает, что абсолютное большинство политических метафор здесь имеют положительный прагматический потенциал, обусловленный спецификой самопрезентации ЛДПР и презентации ее лидера В.В. Жириновского.

Их политическая деятельность преподносится как ориентированная на высшие ценности, процветание России, важной частью которой является Пермский край (*Партия ЛДПР способна обеспечить России и Пермскому краю достойное будущее* – № 2, с. 2). Реальные цели (борьба за власть и т.п.) прикрываются привлекательными метафорическими образами, самовосхвалением.

«**Вестник справедливости**» – это информационный дайджест регионального отделения партии «Справедливая Россия», официально зарегистрированной левоцентристской политической партии, декларирующей идеологию социал-демократии и модернизированного социализма. Образована на учредительном съезде 28 октября 2006 года, ее учредителями выступили «Родина», Партия пенсионеров и Партия жизни. Председатель и лидер партии – С. Миронов.

С середины 2012 г. «Справедливая Россия» полностью поддерживает политику В.В. Путина, вступила в союз с партией «Единая Россия». По состоянию на 2015 г. почти полностью финансируется из средств федерального бюджета.

В издании этой партии, так же как и у первых двух, основным источником метафорической экспансии стала субсфера «Социум» (51,5 %), в рамках которой наибольшее развитие получили военная (17 %) и спортивная (15,2 %) метафоры. Характерна презентация себя следующим образом: *А мы – партия людей труда и защищаем их интересы, причем за умы и сердца людей идет битва* (№ 1, с. 5). «СР» выступает в роли «советчика» государства. Так, поскольку проблема всех партий – низкая явка избирателей на выборы, постольку важно создавать конкуренцию: *Для этого необходимо формирование образа общего врага, против которого все объединятся* (№ 2, с. 9).

Несмотря на небольшую частотность, спортивная метафора характеризуется в данном издании достаточно большим разнообразием. Политика, конкуренция между партиями, борьба за власть представляются как спортивное состязание (*По этому показателю уверенно лидируют депутаты от «Справедливой России»; Следом с небольшим отставанием идут их коллеги* (№ 1, с. 2), в котором «СР» трезво оценивает свои возможности: *Рассчитывать на победу наивно, я уверен в его [Путина] победе. Люди его поддержат* (№ 1, с. 7, 10).

Важны изменения позиций регионов в различных состязаниях, которые отражаются в рейтингах: так, здесь есть *лидеры и аутсайдеры*, а, например, *Пермский край – на 20-й позиции, улучшив показатели на пять строчек по сравнению с рейтингом зимы 2015–2016. Конкуренция политических фигур и политических стратегий* представляется необходимостью, так как ее *ограничение отрицательно сказывается на доверии граждан и стабильности системы* (№ 1, с. 10). Выборы метафорически представляются главным политическим состязанием, которое необходимо пройти, чтобы победить.

По нашим наблюдениям, в анализируемом издании, в соответствии с морбиальной моделью (11,1 %) применительно к социальной ситуации, образно используется медицинская лексика, обозначающая физическое и психическое самочувствие, симптомы болезни, диагноз: *острые социальные проблемы; проблема повышения социального самочувствия граждан; установка памятников Сталину – полное безумие; крайне низко и продолжает снижаться; констатировал провал* (№ 1).

Члены партии «Справедливая Россия» метафорически предстают как независимые медицинские эксперты: *Эксперты партии «СР» оценили социальное самочувствие жителей различных регионов страны и констатировали колоссальную разницу между реальной жизнью и данными, публикуемыми в официальных отчетах* (№ 2). Также они предлагают лечение: *срочные меры системного характера, но решение этой задачи может быть достигнуто только путем смены модели экономического развития* (№ 2).

Именно экономические факторы становятся причиной различных социальных заболеваний: *Балльная система начисления пенсий способна привести к резкому обострению социальной ситуации в стране; способна породить социальные стрессы и привести к резкому обострению; хроническое безденежье, чехарда пенсионных реформ, страх потери работы вызывают сильнейшую социальную депрессию* (№ 2). Все это усиливает тревожность, безысходность, плохие предчувствия по поводу состояния страны и региона.

Метафора дома (8,9 %), базисной моделью которой выступает «Государство – это дом», также реализует негативный прагматический потенциал: *законодательство каждый год латается под «ЕР»; капитализм строить не хочу; Сменить толкового человека, чтобы страна вразнос пошла? Попытки экономического блока Правительства вместо реальной борьбы подправить картину; Итог – порядка нет, политическая, управленческая, государственная система разваливается* (№ 1–2).

Таким образом, метафоротворчество в дайджесте «Справедливый вестник» в основном демонстрирует концептуальные векторы тревожности, болезненности, представления о неправильности и недопустимости существующего положения в стране. Причиной этого является неэффективная экономическая политика государства, которая порождает социальные проблемы. «СР» метафорически предстает как независимая партия, которая трезво оценивает ситуацию и дает «дельные советы», указывает на недостатки и предлагает пути развития.



### Заключение

Для функционирования метафоры в политическом дискурсе Пермского края характерно частое повторение одних и тех же моделей, которые прочно вошли в обиход партий, что, возможно, говорит о стандартизации и нейтрализации лексики политического дискурса. Наиболее продуктивными остаются модели, традиционные для последнего десятилетия XX в.: криминальная, спортивная, игровая, милитарная, физиологическая, морбиальная. Наибольшее развитие в пермских политических текстах получили модели с концептуальными векторами агрессивности и соперничества (война, криминал, спорт), отклонения от естественного порядка вещей (болезнь, упадок, разобщение и «расчеловечивание»). Подобные прагматические смыслы оказались наиболее востребованными и у других моделей, в частности, это характерно для современной зооморфной метафоры.

Еще одна группа сильных концептуальных векторов – это оторванность человека от природы, отсутствие целого ряда традиционных позитивных образов, актуализирующих идеи естественности и непрерывности жизни.

Происходит «разобщение» органов государственного организма, отсутствуют фундаментальные для русского национального сознания ценности, такие как наличие физического и морального здоровья, крепких корней и братских связей. Это проявляется, например, в малой частотности концептов *родство, семья, мир растений*.

Частотность аналогии между социальным и механическим устройством приводит к двоякому осмыслению роли человеческой личности в обществе: человек может быть как активным творцом, способным регулировать социальные механизмы, так и ничего не значащим винтиком в мощном механизме.

Партийными СМИ Пермского региона образ власти в основном конструируется в рамках фрейма «государство – это мощный и безжалостный механизм». Каждая партия видит себя в роли эксперта, способного вывести страну из состояния всеобщей преступности, упадка, угрозы, войны.

Политики и СМИ, представляя современную российскую действительность через образы преступности, войны, болезни, спорта, с одной стороны, негативно воздействуют на общественное сознание, с другой же стороны, – рождают жажду перемен. И все же политическое сознание, претерпевшее существенные изменения в 90-е гг. XX в., вряд ли демонстрирует такие же изменения на современном этапе.

### Список литературы

1. Базылев В.Н. Методы исследования российской общественно-политической мысли российского политического дискурса (традиции и новации) // Политический дискурс в России – 10: Материалы X юбилейного всероссийского семинара / Под ред. В.Н. Базылева. Москва: Изд-во «Государственный институт русского языка. им. А.С. Пушкина», 2007. С. 7–25.
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе. Монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2006. 213 с.
3. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. Волгоград: Перемена, 1997. 131 с.
4. Дускаева Л.Р. Функционально-стилистический статус политической коммуникации // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов. Вып. 9 (по материалам Междунар. научн. конф.) / Отв. ред. М.П. Котюрова. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2005. С. 84–91.
5. Карпова Т.Б. Персональные сайты пермских политиков глазами лингвиста // Современная политическая коммуникация. Материалы Международной научной конференции. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2009. С. 91–93.
6. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. Москва: Гардарики, 2005. 287 с.
7. Купина Н.А. О расширении границ речевой свободы: языковой облик избирательных кампаний 1999 года в Екатеринбурге и Свердловской области // Русский язык сегодня. Вып. 2. / Отв. ред. Л.П. Крысин. Москва: Азбуковник, 2003. С. 476–491.

8. Купина Н.А. Речевой портрет современного уральского политика // Политический дискурс в России – 10: Материалы X юбилейного всероссийского семинара / Под ред. В.Н. Базылева. Москва: Изд-во «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», 2007. С. 129–139.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 387–415.
10. Маркович А.А. Дискурс-портрет Г. Зюганова // Политический дискурс в России – 10: Материалы X юбилейного всероссийского семинара / Под ред. В.Н. Базылева. Москва: Изд-во «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», 2007. С. 140–151.
11. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. Астрахань: Изд-во «Астраханский государственный технический университет», 2004. 196 с.
12. Самойлова И.В. Лингвометодический потенциал политического Интернет-дискурса (на материале сайта Законодательного Собрания Пермского края) // Русский язык @ Литература @ Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом. I Международная научно-практическая Интернет-конференция 23–29 ноября 2009 г. Веб-портал «Русский язык для всех», раздел «Интернет-конференции»: <http://world.russianforall.ru/conf>. (дата обращения: 12.03.2018). Изд-во «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина».
13. Чудинов А.П. Российская политическая метафора в начале XXI века // Политическая лингвистика, № 1 (24), 2008. С. 86–95.
14. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000. 386 с.

**Karpova T.B.**

*Ph.D. (Pholology),*

*Associate Professor of Russian Language and Stylistics Department,*

*Perm State University*

#### **FUNCTIONING OF METAPHOR IN PERM POLITICAL DISCOURSE**

*The article presents the results of an investigation made at the junction of polytical linguistics and metaphoristics. Polytical discourse of the modern Russia is represented by its regional sector – Permian. It has been shown how the impact on the electorate is effected in editions of three leading parties of Western Ural through selection and usage of known metaphoric models (military, criminal, physiologic, sportive and the like) and their frames. It is demonstrated that in Perm political texts, models with conceptual vectors of aggression, rivalry, and deviation from the natural order of things have developed most of all, which, on the one hand, indicates their negative impact on public consciousness, and on the other hand, on the persistent thirst for change.*

*Keywords: polytical discourse, regional (Permian) discourse, metaphoristics, conceptual metaphor.*

УДК 81'37; 003; 81'22

**Словикова Екатерина Леонидовна**

Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, Пермь, ул. Букирева, 15.  
Тел.: 8 (342) 2396314  
E-mail: slowikowa@mail.ru

**РОДОВЫЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ КАК СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ  
АРХАИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ**

*Статья посвящена вопросу изучения родовых экзистенциальных смыслов, которые актуализируют вечные смыслы бытия и представляют способ трансляции элемента архаического мышления. Их репрезентация в рекламном дискурсе создает механизм скрытого воздействия на адресата и побуждает к определенному действию адресата в отношении предмета рекламы.*

*Ключевые слова: архетип, образ, родовой экзистенциальный смысл, рекламный дискурс, рекламный текст.*

**Введение**

В современном обществе рекламный дискурс создается для прямого влияния на адресата. Вследствие этого при порождении рекламного текста необходимо использовать разнообразные технологии и способы воздействия, оказывающие как прямое, так и косвенное влияние на адресата. Роль родовых экзистенциальных смыслов в этом воздействии еще малоизучена, что представляет собой цель и актуальность проводимого исследования. Новизна заключается в изучении эффективности рекламного дискурса в связи с актуализацией в нем родовых экзистенциальных смыслов, апеллирующих к глубинным пластам человеческого сознания.

**Основная часть**

Рекламный дискурс представляет собой сверхтекст, коммуникативно-прагматической установкой которого является передача адекватной замыслу адресанта информации о предмете рекламы с результатом воздействия (прямого и/или косвенного) на адресата и побуждения его к целенаправленному действию по отношению к этому предмету.

Учеными было доказано, что решением определенных пространственных задач, а также управлением действиями в реальном времени руководит правое полушарие мозга [Иванов, 1984]. Адресат в процессе размышления склонен анализировать предмет рекламы, сопоставлять информацию и сравнивать его с другими, рационализировать. А, следовательно, чтобы побудить потенциального адресата сделать выбор в пользу определенного предмета рекламы, нужно воздействовать непосредственно на правое полушарие мозга, отвечающее за пространственно-образное мышление. Обращаясь к правополушарному мышлению, рекламный дискурс апеллирует к древнейшему виду умственной деятельности человека – к рудиментам архаического мышления. Данное понятие трактуем вслед за А.А. Никоновой как «этап в развитии мышления человека и особый тип умственной деятельности, который возник еще в первобытности и отражает один из способов моделирования действительности» [Никонова, 2003, с. 6]. Наиболее характерными особенностями архаического мышления являются следующие: оперирование прототипами, прообразами, перцептивными представлениями, архетипами; безразличие к логическим

противоречиям; некие формы мистической, сверхъестественной связи; партиципация, метафоризация окружающего мира, использование мифа как средства разрешения противоречий; синкретизм, неразличение естественного и сверхъестественного, вещи и представления, объекта и свойства, цели и действия; анимизм, тотемизм, практика магии и тому подобное [Меркулов, 2005].

В рамках настоящего исследования наиболее существенной характеристикой архаического мышления для нас будет «оперирование прообразами, архетипами». В исследовании был проведен лингвистический анализ рекламных текстов с точки зрения реализации в них родовых экзистенциальных смыслообразов, транслирующих элементы архаического мышления, которому, как мы уже отмечали, свойственно исключительно чувственно-образное восприятие, что, в свою очередь, связано с неразвитостью левого полушария мозга, ответственного за логические умозаключения и рационализацию. Представляя собой систематизирующую категорию рекламного дискурса, категория образности реализуется посредством системы смыслообразов. Согласно одной из современных контрадиктно-синергетических концепций изучения текста, выдвинутой Н.Л. Мышкиной, понятие "смыслообраз" трактуется как реализация образа в тексте и является базовым в контрадиктно-синергетическом описании текста [Мышкина, 1998, с. 81]. Таким образом, изучение апелляции рекламного дискурса к архаическому мышлению возможно путем изучения особенностей реализации категории образности посредством определенного типа смыслообразов.

Ранее, учитывая фундаментальные принципы прагматики, а также положения теории коммуникации, и опираясь на работы по исследованию интуиции, нами была определена следующая типология смыслообразов рекламного дискурса, взаимодействие которых направлено на реализацию прагматической установки. Данная система включила такие смыслообразы: проблемный смыслообраз, который актуализирует проблемную коммуникативную и / или предметную ситуацию для адресата, исходный смыслообраз модели объекта (репрезентирующий отношения адресата к предмету рекламы), затем смыслообраз предмета реклама (какой-либо марки, товара, услуги и т.д.), смыслообраз других объектов группы предмета рекламы (аналогичных предмету рекламу товаров, услуг и т.д.), смыслообраз адресата (того, на кого направлен данный текст), вспомогательный смыслообраз (может быть введен для симметрии, асимметрии любого смыслообраза), новый смыслообраз (суммарный смыслообраз предмета рекламы – имидж), новый смыслообраз модели объекта (интегральный смыслообраз рекламного текста – новые отношения адресата и предмета рекламы) [Словикова, 2008].

Разновидностью вспомогательного смыслообраза является родовой экзистенциальный смыслообраз, способный оказывать косвенное воздействие, то есть рассчитанное на рефлекторное действие адресата, и им самим не осознаваемое как воздействие [Сорокина, 1971, с. 37]. Таким образом, данные смыслообразы участвуют в реализации воздействия на «подпороговом», «бессознательном» уровне восприятия. Опираясь на работы К.Г. Юнга, можно сказать, что одной из форм бессознательного является коллективное бессознательное, которое содержит архетипы, или общеловеческие первообразы или идеи [Юнг, 1997]. В концепции ученых В.В. Налимова и Ж.А. Дрогалиной также находит свое место понятие «архетип». По их мнению, архетипы являются ключом к Семантической Вселенной. Они затрагивают основы духовной экзистенции человека [Налимов, Дрогалина, 1995, с. 94, 240]. В исследовании А.А. Брудного отмечена еще одна важная характеристика архетипа, а именно то, что архетип – это не столько подсознательное, сколько досознательное, внеличностное, имперсональное, это архетипическое, «первообразное». При этом поднимается вопрос о свойственной воспроизведению архетипов опоре на реальность и предлагается классификация 8 экзистенциальных благ: жизнь, надежда, любовь, дети, милосердие, удача, воспоминания и сны [Брудный, 1998, с. 44, 74–75]. То есть, первообразы или прообразы представляют собой элементы так называемого архаического мышления.

Таким образом, обращаясь к архетипам или родовым экзистенциальным смыслам, возможно осуществление косвенного воздействия на адресата. Ведь, как отмечается в работе А.А. Брудного: «Воздействие произведения искусства усиливается архетипической его первоосновой... Прикосновение к тому, что в ней (коллективной памяти) хранится, многократно усиливает воздействие, которой оказывает на сознание предмет смыслового восприятия» [Брудный, 1998, с. 45].

Архетипы актуализируются посредством родовых экзистенциальных смыслообразов. Мы предпочли использовать в работе термин *родового экзистенциального смысла* вслед за Г.И. Богиним, Е.В. Демидовой, Н.Л. Мышкиной. Думается, что он более подходит для семантических исследований и отражает связь архаического мышления человека и вечных смыслов (см., например, [Хайдеггер, 1993]), переходящих через поколения.

Проблема дифференциации родовых экзистенциальных смыслов является сложной, при этом открытым остается вопрос о критериях для их типологии. В нашей работе в основу типологии легли экзистенциальные блага, указанные в работе А.А. Брудного. Опираясь на дихотомическое единство в архаическом мышлении, когда окружающий мир предстает как полярное единство с оценочными полюсами «хорошо» и «плохо», мы можем перечислить наиболее часто упоминаемые смыслы: *добро – зло, жизнь – смерть, возвышенное – низменное, надежда (будущее) – безнадежность, дети (семья), любовь – ненависть, удача (счастье) – неудача (несчастье), милосердие, воспоминание (прошлое, род), сны (мечты), гармония*. Также отметим архетипические формулы: отношения в семье, отношения с противоположным полом, отношения с другом, отношения с учителем. Необходимо заметить, что родовые экзистенциальные смыслы могут опредмечиваться. Так, например, *удача* может быть актуализирована в смыслообразе «прибыль» и тому подобное.

Таким образом, в рекламном дискурсе может актуализироваться не только личностный смысл, трактуемый нами как некая «информация относительно актуального или возможного положения вещей в мире (то есть то, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира» [Павиленис, 1983, с. 102], но и одновременно надличностный смысл, а именно: *родовой экзистенциальный смысл*, то есть вечные духовные и опредмеченные ценности, а также архетипические формулы бытия, закрепленные в сказках и мифах.

Смысл всего текста как гиперсмысл представляется нам креацией индивидуальных и надличностных смыслов, вплетенных в стержневые идеи текста. Исследование показало, что *родовой экзистенциальный смыслообраз* может быть эксплицитен и имплицитен в рекламном тексте. В общеизвестном слогане «*Почувствуй себя богиней!*» текстовая единица *почувствуй* актуализирует чувственно-образную составляющую, а текстовая единица *богиней*, репрезентирует *родовой экзистенциальный смыслообраз* возвышенного, добра, жизни, гармонии. Благодаря креации смыслов происходит перестройка исходной ситуации, результатом становится вывод, что благодаря предмету рекламы адресат может ощутить себя богиней, возвышенно и гармонично. Это вызывает положительные эмоции, что создает положительное отношение к предмету рекламы и способствует принятию решения о приобретении данного товара. Рассмотрим пример.

*Lassen Sie die Vernunft siegen und das Vergnuegen entscheiden. Kaum hatten Sie Ihren 306 XSBreak vom Peugeot Haendler geholt... (Позвольте разуму победить, а удовольствию сделать выбор (решить). Вы еще не забрали Ваш 306 XSBreak из салона Peugeot ...)*

В данной рекламе текстовые единицы *разум* и *удовольствие* симметризируются и асимметризируются. Они актуализируют конфликт разума и чувства, то есть смыслообраз дисгармонии. Дисгармония вызывает чувство напряжения, неудовольствия адресата. А смыслообраз предмета рекламы снимает созданное чувство напряжения. В результате имплицитно возникает *родовой экзистенциальный смыслообраз* гармонии, который, взаимодействуя со смыслообразом предмета рекламы, усиливает положительное отношение адресата к нему и формирует не критичное восприятие.

### Заключение

Очевидным становится, что родовой экзистенциальный смыслообраз в системе смыслообразов рекламного дискурса транслирует элементы архаического мышления, актуализируя некие первообразы, которые уже имеют в сознании адресата четко закрепленную веками оценку. Это позволяет оказывать косвенное воздействие, опираясь на не критичное восприятие адресата. Особенностью таких первообразов является то, что они уже имеют в сознании адресата четко закрепленную и передаваемую из поколения в поколение веками оценку, сложившуюся в результате личного и коллективного опыта. Такая апелляция к архаическому мышлению позволяет оказывать косвенное подпороговое воздействие, опираясь на не критичное восприятие адресата.

### Список литературы

1. Богин Г.И. Субстанциональная сторона понимания текста. Тверь: Изд-во «Тверской государственный университет», 1993. 130 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. Москва: Лабиринт, 1998. 336 с.
3. Демидова Е.В. К проблеме разработки лингвистически ориентированного определения термина «родовой экзистенциальный смысл» // Молодежная наука Прикамья. Вып. 2. Пермь: Изд-во «Пермский государственный технический университет», 2002. С. 240–243.
4. Иванов В.В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. Москва: Советское радио, 1984. 184 с.
5. Меркулов И.П. Когнитивные особенности архаического мышления // Противоречие и дискурс. Москва: ИФ РАН, 2005. С. 63–78.
6. Мышкина Н.Л. Внутренняя жизнь текста: механизмы, формы, характеристики. Пермь: Изд-во «Пермский государственный технический университет», 1998. 152 с.
7. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Вероятностная модель бессознательного. Москва: Мир идей, 1995. 431 с.
8. Никонова А.А. Проблема архаического сознания и становления отечественной культурологической мысли, 20 – 30-е гг. XX в. Дисс... к. ф. н. Санкт-Петербург, 2003. 201 с.
9. Павиленес Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. Москва: Мысль, 1983. 286 с.
10. Словицова Е.Л. Динамика рекламного дискурса. Энергия слова, образа и смысла (на материале немецких рекламных текстов). Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2008. 207 с.
11. Сорокина Р. О психологическом воздействии рекламы // Действенность рекламы: Сб. материалов по обмену передовым опытом рекламы. Таллин: Вамус, 1971. С. 36–41.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. Москва: Республика, 1993. 455 с.
13. Юнг К.Г. Божественный ребенок. Москва: Прогресс, 1997. 400 с.

**Slovikova E. L.**

*Ph.D. (Philology), Assistant Professor,  
Linguodidactics Department,  
Perm State University*

### **GENERIC EXISTENTIAL MEANINGS AS A MEANS OF TRANSFERRING THE ARCHAIC THINKING IN ADVERTISING DISCOURSE**

*The article is devoted to the study of generic existential meanings, which actualize the eternal meanings of being and represent a way of translating the element of archaic thinking. Their representation in advertising discourse creates a mechanism of hidden influence on the addressee and encourages a certain action of the addressee in relation to the subject of advertising.*

*Keywords: archetype, image, generic existential meaning, advertising discourse, advertising text.*

## ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

---

УДК 81'25:81'38(075.8)

### **Шутёмова Наталья Валерьевна**

Доктор филологических наук,  
профессор кафедры лингвистики и перевода,  
профессор кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396283; 8 (342) 2396477  
E-mail: lingconf14@mail.ru

### **ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА: ОПИСАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПЕРВЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)»<sup>1</sup>**

*В статье рассматривается вариант рабочей программы одной из основных дисциплин специальности «Перевод и переводоведение» и направления бакалавриата «Лингвистика». Программа учитывает отечественный и зарубежный опыт преподавания устного последовательного перевода и нацелена на развитие компетенций, принципиально важных для преодоления вызовов, с которыми переводчик сталкивается в своей профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: устный последовательный перевод, профессиональные компетенции, международная деятельность, профессиональная деятельность, рабочая программа.*

#### **Введение**

Устный перевод небезосновательно считается наиболее сложным типом перевода, так как нередко протекает в условиях спонтанной коммуникации и требует сформированности таких когнитивных процессов, как быстрое декодирование и перекодирование предъявляемой в устной форме информации, хорошая память, внимание и другие, что релевантно для разных видов устного перевода, в частности, последовательного, синхронного, устного реферативного.

В результате освоения дисциплины «Практический курс устного последовательного перевода в сфере международной деятельности (первый иностранный язык)» у обучающегося должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции, предусмотренные государственным стандартом:

1) владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания, подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях;

2) способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста;

3) владение системой сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода, что в целом формирует основу для овладения навыками синхронного перевода.

---

<sup>1</sup> Проект реализуется при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина.

### Основная часть

Объем рассматриваемой дисциплины зависит от учебного плана, разрабатываемого в соответствии с государственным стандартом. Описываемый вариант рабочей программы рассчитан для объема дисциплины 144 академических часа, из которых 48 часов лабораторных занятий и 96 часов самостоятельной работы. Текущий контроль предполагает проведение двух устных контрольных мероприятий и одного итогового контрольного мероприятия, формой промежуточной аттестации является экзамен.

В содержательном аспекте изучение дисциплины предполагает освоение трех основных тем:

1. Выработка и развитие навыков последовательного перевода;
2. Закрепление навыков последовательного перевода в условиях, приближенных к реальным. Перевод учебных диалогов;
3. Совершенствование и проверка навыков последовательного перевода. Перевод текстов выступлений представителей международных организаций.

В процессе освоения первой темы выполняются упражнения на слуховое восприятие, тренировку памяти, запоминание и перевод фразеологических выражений. Кроме того, производится подготовка к переводу основного текста, включающая анализ лексических единиц и способов их перевода, тренировку скорописи, анализ актуального членения предложения. Выполняется устный последовательный перевод основного текста. Также традиционно рекомендуются к выполнению такие виды деятельности, как закрепление лексики и переводческих шаблонов, восприятие незнакомого текста и пополнение банка фонетических сигнатур, вычленение требуемой информации, устное изложение текста.

При изучении второй темы выполняются традиционно рекомендуемые упражнения, направленные на изучение лексического материала для игровых занятий, имитирующих переговорный процесс: это пословицы и идиоматические выражения, специальная лексика, термины, глагольные выражения, связующие выражения, переводческие клише. Также отрабатываются упражнения на слуховое восприятие прецизионной лексики, географических названий, имен, званий, титулов, должностей, продолжается работа по тренировке памяти и навыков скорописи, выполняется устный последовательный перевод учебных диалогов.

Освоение третьей темы предполагает совершенствование и проверку сформированности навыков последовательного перевода. На этом этапе предлагается выполнить перевод текстов выступлений представителей международных организаций с английского языка на русский, с русского языка на английский, закладываются основы выполнения синхронного перевода.

Освоение дисциплины требует систематического изучения всех тем в той последовательности, в какой они указываются в рабочей программе. Как было отмечено ранее, основными видами учебной работы являются аудиторные занятия.

Их целью является расширение базовых знаний обучающихся по осваиваемой дисциплине и формирование системы теоретических ориентиров для последующего более глубокого освоения программного материала в ходе самостоятельной работы, которая преследует цель закрепления и совершенствования компетенций, формируемых на аудиторных занятиях.

Образовательный процесс по дисциплине «Практический курс устного последовательного перевода в сфере международной деятельности (первый иностранный язык)» предполагает использование программного обеспечения Sanako Lab 250, также применяются задания тестового характера и электронные контрольные работы, созданные с помощью комплексов Hot Potatoes, Netquiz и др. Занятия проводятся в мультимедийных классах, оборудованных 10–19 компьютерами студентов, 1 компьютером преподавателя и системой Sanako Lab 250, позволяющей создавать локальную компьютерную сеть со взаимным доступом к мультимедиа-ресурсам.



В компьютерном классе имеется доступ к сети Интернет. Работа может проводиться также в аудиториях, оснащенных мультимедийным проектором, подключенным к портативному компьютеру преподавателя.

При изучении дисциплины используется комплект С.К. Фомина, включающий книгу студента «Последовательный перевод», книгу преподавателя «Последовательный перевод (английский язык)», аудиоприложение к учебнику «Последовательный перевод (английский язык)», а также учебники устного перевода К.Р. Миньяр-Белоручева, А.П. Миньяр-Белоручевой, Б.П. Погодина.

Рассмотрим типовые контрольные задания, которые традиционно относятся к заявленным темам и могут быть использованы в данном курсе.

*Контрольное мероприятие № 1*

*Тема 1. Выработка и развитие навыков последовательного перевода.*

*Устное контрольное мероприятие*

1. Выполните устный последовательный перевод прецизионной лексики.
2. Выполните устный последовательный перевод с помощью переводческих шаблонов.
3. Прослушайте незнакомый текст, проанализируйте его содержание и изложите его в устной форме.

*Контрольное мероприятие № 2*

*Тема 2. Закрепление навыков последовательного перевода в условиях, приближенных к реальным. Перевод учебных диалогов.*

*Устное контрольное мероприятие*

1. Выполните устный последовательный перевод прецизионной лексики.
2. Выполните устный последовательный перевод, продемонстрировав знание эквивалентов, переводческих шаблонов, способов перевода фразеологизмов.
3. Выполните устный последовательный перевод учебного диалога, имитирующего реальные мероприятия в сфере международных отношений.

*Контрольное мероприятие № 3*

*Тема 3. Совершенствование и проверка навыков последовательного перевода. Перевод текстов выступлений представителей международных организаций. Основы синхронного перевода.*

*Итоговое контрольное мероприятие*

1. Прослушайте текст и запишите его с помощью скорописи.
2. Выполните устный последовательный перевод с помощью УПС текстов выступления представителей международных организаций с английского языка на русский.
3. Выполните устный последовательный перевод с помощью УПС текстов выступления представителей международных организаций с русского языка на английский.
4. Выполните устный перевод текста с использованием методики синхронного перевода и принципов организации синхронного перевода в международных организациях и на международных конференциях.

**Заключение**

Успешное овладение курса означает, на наш взгляд, сформированность у студентов обозначенных во введении профессиональных компетенций и предполагает, что студент имеет полное представление о методике предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания, методике подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях; способен использовать эту методику эффективно.

Также это означает, что студент владеет нормами и принципами передачи лексических, грамматических, стилистических и темпоральных характеристик исходного текста при переводе; владеет методикой устного последовательного перевода и не испытывает затруднений при использовании методики устного последовательного перевода.

Кроме того, студент знает принципы системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода; в полной мере владеет системой сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода; не испытывает затруднений при использовании системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода.

#### Список литературы

1. Миньяр-Белоручев К.Р., Миньяр-Белоручева А.П. Английский язык. Учебник устного перевода. Москва: Экзамен, 2003. 352 с.
2. Погодин Б.П. Конференц-перевод в международных организациях. Санкт-Петербург: Изд-во «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», 2015. 174 с.
3. Сдобников В.В., Селяев С.А., Чекунова С.Н. Начальный курс коммерческого перевода. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007. 202 с.
4. Семко С.А., Сдобников В.В., Чекунова С.Н. Учебник коммерческого перевода. Английский язык. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006. 286 с.
5. Слепович В.С. Курс перевода. Минск: ТетраСистемс, 2014. 318 с.
6. Фомин С.К. Последовательный перевод: книга студента. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006. 253 с.
7. Фомин С.К. Последовательный перевод (английский язык): книга преподавателя. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006. 352 с.
8. Фомин С.К. Аудиоприложение к учебнику «Последовательный перевод (английский язык)», 2006.

**Shutemova N. V.**

*Grand Ph.D (Philology), Professor,  
Department of Linguistics and Translation,  
Linguodidactics Department,  
Perm State University*

#### **DIDACTICS OF TRANSLATION: DESCRIPTION OF THE CURRICULUM PROGRAMME “SEQUENTIAL TRANSLATION IN FOREIGN AFFAIRS”**

*The paper considers a variant of a curriculum programme of one of the most significant disciplines studied by students specializing in translation and Translation Studies. The programme is based on the domestic and foreign experience of teaching sequential translation training and is aimed at the development of competences necessary to cope with challenges an interpreter faces in the professional activity.*

*Keywords: sequential translation, professional competences, foreign affairs, professional activity, curriculum programme.*

УДК 811.161.1'27

### **Ерофеева Тамара Ивановна**

Доктор филологических наук, профессор кафедры  
теоретического и прикладного языкознания,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д.15  
Тел.: 8 (342) 2396417  
E-mail: psu@mail.ru

### **ЧАСТНАЯ МОДЕЛЬ «ОБРАЗОВАНИЕ» В СВОДНОЙ МОДЕЛИ СОЦИОЛЕКТОВ ГОРОДОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ**

*В статье исследуется моделирование социолектов городов Пермского края. Социолект рассматривается как речь среднего индивида, являющегося представителем определенной социальной группы, культуры; как набор языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные каким-либо фактором. Исследовано влияние фактора «образование» на речевую продукцию говорящего.*

*Ключевые слова: социолект, статистический метод, социальный фактор «образование», частная модель, моделирование.*

#### **Введение**

При исследовании обиходно-разговорной речи в рамках социолингвистики вошло в традицию говорить об использовании вариаций языковых единиц в пределах территориальных или социальных групп. Для обозначения коллективного, или группового, языка считаем целесообразным ввести термин *социолект* – инвариантная социально маркированная подсистема языка, то есть набор элементов и правил языка, формирующихся и реализующихся в речевой деятельности той или иной социальной общности. С точки зрения стратификации, это совокупность языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные какой-либо стратой – например, пол, возраст, место рождения, образование и т.д. Исследование социолекта проводится с помощью *метода дисперсионного факторного анализа силы влияния*, который позволяет измерить степень употребления какого-либо элемента разными группами информантов, а также установить как иерархию социальных страт, формирующих социолект провинциального города, так и набор существенных старто-факторов.

#### **Основная часть**

Построение сводной модели социолекта требует строгих статистических методов. Наиболее для этого подходящей, как нам кажется, является процедура дисперсионного анализа силы влияния факторов (далее – ДА). Сущность ДА заключается в измерении степени употребления какого-либо элемента разными группами информантов. ДА дает возможность измерить вес фактора: фактор с наибольшим весом оказывает самое сильное влияние. Это позволяет выстроить иерархию факторов по силе их влияния на речь. Решение о существенности фактора принимается по F-критерию Фишера на 5 % уровне значимости. Подобный уровень значимости является достаточным для гуманитарных исследований [Штерн, 1992].

К числу исследуемых факторов относим возраст испытуемых, место рождения, специальность, гендер и образование. Каждый фактор должен быть представлен небольшим конечным числом градаций. В исследовании приняты следующие градации факторов. По

возрасту испытуемые разделены на 4 возрастные группы: 20–29 лет, 30–39 лет, 40–49 лет, 50 и более лет. Фактор «место рождения» представлен тремя градациями: г. Пермь, районные центры, села (сюда входят и деревни). Здесь речь идет не только о месте рождения, например, информант квалифицировался как житель села, если он провел дошкольные годы в сельской местности, то есть первичное становление языка определялось специфически сельским окружением. Фактор «специальность» подразделяется на две градации: гуманитарную и негуманитарную. Фактор «образование» подразделяется на среднее и высшее. Фактор «гендер» имеет, естественно, две градации.

Проведена серия экспериментов. Материалом исследования послужили языковые единицы лексического уровня (локализм, архаизм); синтаксические характеристики (средняя длина предложения и средний показатель синтаксической сложности). Полученные результаты сведены в общую таблицу, где определены ранги факторов (см. табл. 1).

**Таблица 1. Сводная статистическая модель городских социолектов по данным дисперсионного анализа<sup>1</sup>**

Фактор	Лексический уровень				Синтаксический уровень	
	Локализм		Архаизм		Длина предложения	Синтаксическая сложность
	З	У	З	У		
Специальность	4	3	1	1		
Место рождения	3	1	3	2	(3)	(4)
Образование	2	4	2	(5)	1	1
Возраст	1	2	(4)	(4)	(4)	(2)
Гендер	(5)	(5)	(5)	3	2	(3)

В рамках общей модели социолекта возможно выделить и частные модели. Частными моделями социолектов, вслед за Е.В. Ерофеевой [Ерофеева Е., 2005], называем вариацию изучаемых лингвистических признаков по одному из исследуемых факторов. В данной работе будет представлена частная модель социолекта по уровню образования. Материалом исследования послужила речевая продукция городских носителей литературного языка Пермского края, описанная на лексическом и синтаксическом уровнях с точки зрения образования. Фактор «образование» рассматривается в ряду других факторов (специальность, место рождения, гендер, возраст) в общей статистической модели городского социолекта.

«Давно известно, что для каждого говорящего выбор языкового стиля или конкретной лексической единицы предсказуем на основе ситуации, жанра речи или таких признаков, как пол или положение собеседника» [Эрвин-Трипп, 1975, с. 183]. Социальные факторы обуславливают (детерминируют) выбор говорящими тех или иных единиц при речевой деятельности, то есть особенности речи социальной группы в целом. Однако различие «групповых языков» – социолектов – зачастую заключается не в наличии/отсутствии языковых элементов, но и в их количественной мере, то есть в разной частоте встречаемости языковых элементов в речи разных социальных групп [Ерофеева Е., 2005]. С одной стороны, наблюдается детерминированность речевой продукции от некоторых факторов, с другой – признается, что эта обусловленность носит вероятностный характер. Следовательно, только сочетание детерминистской и вероятностной логик обеспечит успешное исследование языка в реальной речевой деятельности пользующихся этим языком людей.

Фактор «образование» включен в исследование, поскольку предполагает различную степень владения нормами литературного языка и сознательного отношения к культуре своей речи. Данный фактор учитывается практически во всех социолингвистических исследованиях, так как он связан с языковыми характеристиками говорящих [Крысин, 1980] и, по нашим данным [Ерофеева Т., 1979, 1991], влияет на уровни речевой деятельности.

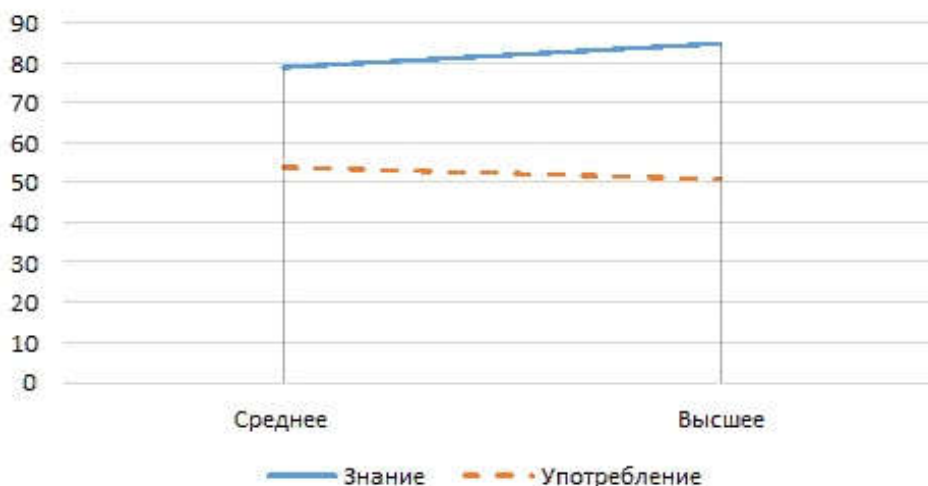
<sup>1</sup> З – параметр «знание», У – параметр «употребление». В скобки заключены несущественные признаки.

Фактор «образование» представлен двумя градациями: среднее, куда включаются студенты первых трех курсов вуза, и высшее, где учитываются данные студентов последнего курса.

На лексическом уровне проведено два эксперимента. Для эксперимента 1 материалом послужили 69 локализмов (слова диалектного происхождения), которые составили анкету, предъявляемую 48 информантам: 39 существительных, 20 глаголов, 3 прилагательных, 5 наречий, 1 фразеологическая единица и 1 частица. Рассматриваемый эксперимент строился на основе интроспекции, то есть информанты сами давали отчет о знании и употреблении локализма. Экспериментальная процедура состояла в следующем. В задачу испытуемого входило дать два ответа, знает ли он каждое слово в анкете, употребляет ли его в речи. Таким образом, представляется возможность исследовать два результирующих признака: частоту знания диалектного слова и частоту его употребления (см. табл. 2).

**Таблица 2. Частоты знания и употребления локализмов и архаизмов в зависимости от образования, в %**

Уровень образования	Локализмы		Архаизмы	
	Знание	Употребление	Знание	Употребление
Среднее	79	54	51	45
Высшее	85	51	56	42



**Рисунок 1. Частота «знания» (—) и «употребления» (- - -) локализмов в зависимости от образования**

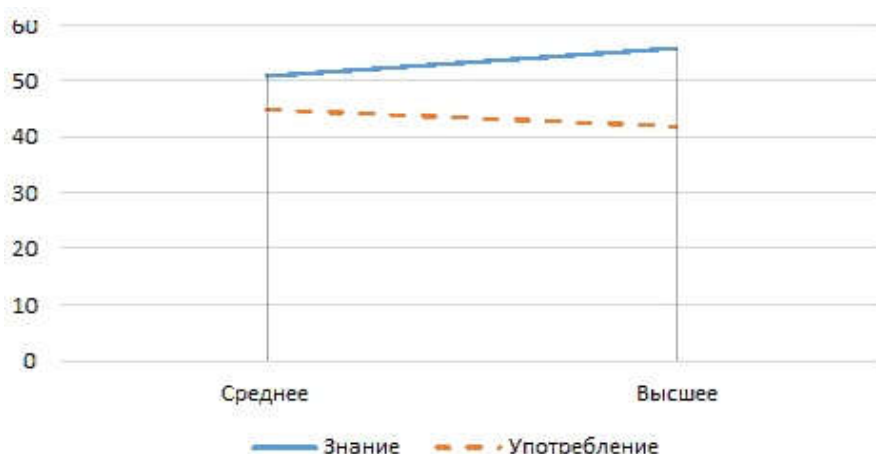
Таблица 2, Рисунок 1 показывают, что информанты с высшим образованием знают больше локализмов, чем информанты со средним образованием, а употребляют меньше, чем горожане, которые не имеют высшего образования и близки к диалектной среде.

Кроме того, рисунок 1 показывает, что параметр «употребление» локализма расположен на графике немного ниже параметра «знание». Думается, что это еще и результат восприятия локализма как социально непрестижного и, следовательно, связанного с более низкой культурой. Именно поэтому «говорящий выбирает форму, отвечающую его представлениям о том, что «правильно» или «престижно», а не ту, которую он действительно употребляет» [Лабов, 1975, с. 126].

В эксперименте 2 рассматривается влияние фактора «образование» на знание архаических единиц и их употребление в речи.

Материалом эксперимента послужила анкета, составленная из 37 архаических единиц, выбранных на основании ранее проведенных пилотажных экспериментов: 24 существительных, 3 глагола, 10 прилагательных. В эксперименте участвовало 96 человек.

Частоты ответов информантов представлены в таблице 2 и на рисунке 2.



**Рисунок 2. Частота «знания» (—) и «употребления» (- - -) архаизмов в зависимости от образования**

Прежде всего, отметим, что средние проценты как знания, так и употребления архаизма оказались ниже, чем соответствующие показатели у локализма. Это говорит о том, что диалектное слово «ближе» нашим информантам, чем архаическое, что вполне естественно и находит обоснование в специфике лексических единиц [Ерофеева Т., 1991].

Лица с высшим образованием знают архаизмы лучше, чем лица со средним образованием. Возможно, это связано с тем, что люди с высшим образованием осознают специфику архаической единицы и ее стилистическую привязанность к письменной речи, поэтому они реже употребляют их в устной речи.

Результаты экспериментов на лексическом уровне были подвергнуты дисперсионному анализу дважды – для каждого из результирующих признаков отдельно (частота знания слова и частота употребления слова).

ДА (таблица 1) показал значимость страта «образование» для знания локализма и архаизма – ранг 2. Существенным оказался и ранг параметра «употребление» для диалектного слова – четвертый ранг, в то время как для архаизма этот параметр незначительный – пятый. Следовательно, данные, полученные с помощью ДА, подтверждают вывод о том, что наборы и иерархия значимых страт не совпадают у разных единиц.

На синтаксическом уровне исследована речь 32 человек. Выборка информантов сбалансирована по четырем стратам: образование, место рождения, возраст и гендер. Общая протяженность звучания составила 160 минут. В качестве результирующих исследовались два признака: длина предложения в словах и синтаксическая сложность предложения. Количественные характеристики синтаксического уровня от параметра «образование» даны в таблице 3.

**Таблица 3. Количественные характеристики синтаксического уровня в зависимости от параметра «образование»**

Фактор	Средняя длина предложения (в словах)	Средний показатель синтаксической сложности
<b>Образование:</b>		
1. Среднее	21.0	1.44
2. Высшее	28.3	1.65

Как видим, люди с высшим образованием говорят более длинными предложениями и употребляют более сложные синтаксические конструкции.

### Заключение

Дисперсионный анализ, использованный на синтаксическом уровне, показал, что образование оказалось важным фактором: и для параметра «длина предложения», и для параметра «синтаксическая сложность». Этот фактор является существенным – ранг 1.

Фактор «образование» изучался на лексическом (локализм и архаизм) и синтаксическом уровне. Он наиболее важен для синтаксического уровня (ранг 1) и для знания лексических единиц (ранг 2), то есть можем считать, что эта страта в основном влияет на владение разными уровнями языковой системы.

Итак, сводная модель подтверждает существование стратификации речевой деятельности. Построенная с помощью частных моделей, она позволяет определить вес изучаемого фактора (в данном случае образования) на лексическом и синтаксическом уровнях языка.

### Список литературы

1. Ерофеева Е.В. Вероятностные структуры идиомов. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2005. 320 с.
2. Ерофеева Т.И. Локальная окрашенность литературной разговорной речи: учебное пособие. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 1979. 91 с.
3. Ерофеева Т.И. Опыт исследования речи горожан (территориальный, социальный и психологический аспекты). Свердловск: Изд-во «Уральский университет», 1991. 136 с.
4. Ерофеева Т.И. Социолект: стратификационное исследование. Монография. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2009. 240 с.
5. Крысин Л.П. Социолингвистическое исследование варианта современного русского литературного языка. Автореф. ... д. филол. н. Москва, 1980. 30 с.
6. Лабов У. Исследование языка в социальном контексте // Новое в лингвистике. Москва, 1975. Вып. 7: Социолингвистика. С. 96–181.
7. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности (Экспериментальное исследование). Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский государственный университет», 1992. 236 с.
8. Эрвин-Трипп С. Социолингвистика в США // Социально-лингвистические исследования. Москва, 1975. С. 181–199.

### **Erofeeva T. I.**

*Grand Ph.D. (Philology), Professor of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Perm State University*

### **THE SPECIFIC MODEL “EDUCATION” IN THE COMPOSITE MODEL OF SOCIAL-GROUP DIALECTS OF THE TOWNS OF PERM REGION**

*The article studies modeling of social-group dialects in the towns of Perm region. A social-group dialect is regarded as the speech of an average individual being a representative of a particular social group and culture, as a set of language codes, mastered by individuals united by some factor. The influence of the "education" factor on the speaker's speech production has been studied.*

*Keywords: social-group dialect, statistical method, social factor "education", specific model, modeling.*

УДК 811.581'23

**Пигалева Мария Владиславовна**  
Ассистент кафедры теоретического  
и прикладного языкознания,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396417  
E-mail: psu@mail.ru

**КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧНЫЙ КОМПОНЕНТ  
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ИСКУССТВО»  
(НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

*В статье рассматриваются результаты ассоциативного эксперимента со стимулом 艺术 («искусство»), проведенного среди китайских иностранных студентов Пермского государственного национального исследовательского университета. Ключевым фактором для выборки информантов стало знание иностранного языка на среднем и ниже уровнях, что помогло получить достаточно полные данные, иллюстрирующие особенности китайского национального мышления.*

*Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, реакция, культурно-специфичный компонент, национальное искусство, лингвокультура, Китай, прецедентные феномены.*

**Введение**

Психолингвистика сформировалась во второй половине XX в. как наука, возникшая «на стыке» традиционных научных подходов, и характеризуется широким спектром исследований. В ряде публикаций, посвященных актуальным проблемам психолингвистики, подчеркивается важность изучения языковых картин мира, а также специфики межкультурного и межнационального общения [Языковое сознание и образ мира, 2000].

Представители Пермской социолингвистической школы не раз обращались к особенностям национальных картин мира носителей разных лингвокультур: так, был проанализирован концепт «Человек» в русской, марокканской и китайской культурах [Ерофеева, Пепеляева, 2011]; концепт «Ценность» в лингвокультурах русских и татар [Ерофеева, Худякова, 2012]; концепт «Родина» в русской и китайской культурах [Черноусова, 2017].

Исследования выполнялись в сопоставительном аспекте с применением лексико-семантических полей – «совокупностей большого числа слов одной или нескольких частей речи, объединяемых общим понятием (семой)» [Попова, 2007, с. 257]. Лексико-семантические поля разных языков обладают национальной спецификой, которая проявляется как в количестве слов, наполняющих поля, так и в типах оппозиций между лексемами [Там же]. В связи с этим исследования языкового материала с построением лексико-семантических полей представляются наиболее полными и иллюстративными. Нам представляется интересным выполнить анализ лексико-семантического поля «Искусство» в китайской лингвокультуре. Выбор концепта обусловлен тем, что именно искусство «отражает национальные особенности, характер и мировоззрение народа, его мечты и устремления, и одновременно является силой, объединяющей разные нации» [Банькова, 2015, с. 28].

Выбор китайской лингвокультуры для исследования также имеет основание. Несмотря на активную международную политику последних лет и рост международных связей, в силу особенностей национального мышления, Китай до сих пор остается страной с крепкими



традициями и высокой степенью преемственностью поколений, что способствует сохранению культурной уникальности и самостоятельности и не может не отразиться на мышлении носителей данной культуры.

### Основная часть

В рамках исследования лексико-семантического поля был проведен ассоциативный эксперимент, где информантам предлагалось написать не менее 30 ассоциаций на словостимул «искусство». Респондентами выступило 20 китайских студентов, в настоящий момент обучающихся в Пермском государственном национальном исследовательском университете по программам бакалавриата. Выборка информантов была сбалансирована по полу (мужчины и женщины) и возрасту (от 18 до 25 лет).

Принципиальным условием было владение информантами одним или более иностранным языком на уровне не выше среднего: исходя из положения, что изучение иностранного языка приравнивается к «новой точке зрения в прежнем миропонимании», мы полагаем, что владение иностранным языком не на продвинутом уровне в меньшей степени нивелирует национальные особенности восприятия картины мира.

Всего от информантов было получено 610 реакций на китайском языке, 124 из которых представляют собой языковые единицы, обладающие культурноносной информацией. Подобный высокий процент ассоциаций, связанных с лингвокультурой респондентов (20 % от общего количества реакций), заставляет нас выделить в указанном лексико-семантическом поле культурно-специфичный компонент, включающий в себя наиболее важные для китайцев явления национальной культуры.

Полученные реакции можно разбить по следующим тематическим группам (далее по порядку убывания компонентов):

- «Прецедентные феномены»,
- «Национальное искусство»,
- «Инструментарий»;
- «Народ»;
- «Декоративно-прикладное искусство»;
- «Окружающий мир»,
- «Религия» (см. табл. 1).

В составе ассоциаций выделяются как отдельные лексические единицы, так и словосочетания. Рассмотрим каждую из групп по отдельности.

**Таблица 1. Тематические группы культурно-специфичного компонента лексико-семантического поля “艺术”**

Название тематической группы	Количество реакций, ед.
Прецедентные феномены	59
Национальное искусство	36
Инструментарий	12
Народ	6
Декоративно-прикладное искусство	6
Окружающий мир	4
Религия	1

Обратимся к самой многочисленной группе компонента – «Прецедентные феномены». Прецедентные феномены – это «основные элементы когнитивной базы, представляющей собой совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке» [цит. по: Захаренко, Красных, 1997, с. 82].

Прецедентные тексты представляются важной частью национальной картины мира, позволяющей приобщиться к ценностям и традициям данной культуры. Под прецедентными феноменами исследователем И.В. Захаренко понимаются феномены, которые «значимы для той или иной личности в познавательных отношениях» [Там же] и при этом имеющие сверхличностный характер, то есть известные широкому кругу лиц. Кроме того, прецедентные феномены неоднократно воспроизводятся языковой личностью.

Выделяются следующие виды прецедентных феноменов:

- прецедентный текст – «законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности (произведения художественной литературы, тексты песен, реклам и т. д.) сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу» [Там же, с. 83];
- прецедентная ситуация – «эталонная ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, дифференциальные признаки которой входят в коммуникативную базу» [Там же];
- прецедентное высказывание – «законченная самодостаточная речевая единица, сложный знак, сумма значений которого не равна его смыслу» [Там же];
- прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное с широко известными текстами, которые чаще всего относятся к прецедентным (Обломов, Хлестаков и т. д.);
- это сложный знак, при употреблении которого имеется в виду не столько упоминаемое имя или явление, сколько набор признаков, характерных для данного прецедентного имени.

Именно прецедентные высказывания и прецедентные имена чаще всего упоминались носителями китайской культуры.

Обратимся к полученным в ходе эксперимента «прецедентным высказываниям». Большинство из них представлены чэньюями – это «фразеологически связанные, устойчивые лексико-синтаксические единицы современного китайского языка, которые в краткой отточенной форме четырехсложных (в основном) ритмических словосочетаний и предложений, насыщенных архаизмами, ярко, живо и выразительно отображают различные понятия реальной действительности китайского этноса» [Чэнь, 2013, с. 69].

Наиболее частотными оказались чэньюи *阳春白雪* (4 ед.) и *下里巴人* (3 ед.), обозначающие искусство высокого стиля и произведения народной культуры соответственно. Известно, что эти родовые понятия восходят к конкретным народным произведениям: *阳春白雪* – это старинная мелодия «Белый снег солнечной весной», а *下里巴人* – народная песня «Крестьяне из княжества Ба», популярная в княжестве Чу в эпоху Воюющих царств (V в. до н.э. – 221 г. до н.э.).

Второе место по частотности разделяет чэньюй *雅俗共赏* *нравиться всем* (обладать одинаковой художественной ценностью и для профессионалов и для любителей), которое отражает идею о том, что ценностью обладает эстетически приятное произведение, признанное людьми разного уровня образования. Примечательно наличие прецедентных текстов, содержащих положительную оценку для определенного вида искусства: *龙飞凤舞* *полет дракона и пляска феникса* (об исключительно красивом почерке); *余音绕梁* *отзвуки песни витают среди потолочных балок* (о чудесной запоминающейся мелодии).

Большинство указанных чэньюев отражают идеи мастерства и исключительной ценности: *鬼斧神工* *поразительное мастерство* (букв. «работа, выполненная руками духов»); *巧夺天工* *мастерство человека превосходит творение природы*; *价值连城* *исключительно дорогой* (букв. «стоит нескольких городов»); *无价之宝* *бесценное сокровище*; *吉光凤羽* *бесценные уцелевшие фрагменты шедевра* (букв. «волосок волшебного коня Цзигуан»). Присутствует и тема творца: *妙手丹青* *искусный творец*, *精妙绝伦* *исключительное мастерство*, *别具匠心* *проявлять самобытную изобретательность*.

Среди прецедентных текстов отмечается присутствие единственной цитаты *百花齐放百家争鸣* «Пусть расцветают сто цветов, пусть соперничают сто школ», указанной двумя информантами. Изречение было использовано председателем КНР Мао Цзэдуном в качестве лозунга широкой кампании по усилению гласности и критики. В настоящее время данный прецедентный текст используется в качестве шутивно-иронического поощрения творческих поисков.

Таким образом, мы видим, что в указанных прецедентных высказываниях отражается эстетическое восприятие произведений искусства. Искусство может быть не только элитарным, но и народным; красота произведения обозначается иносказательными формулами, включающими в себя упоминание мифических существ – дракона, феникса. Творец – это незаурядная личность и искусный мастер, чьи навыки даются свыше.

Подгруппа «Прецедентные имена» была условно разделена на два подраздела: памятники культуры и исторические персоналии. Респондентами упоминаются такие всемирно известные памятники архитектуры как Великая китайская стена и Терракотовая армия. Интересна ассоциация, называющая городской уезд Чибя. Данный уезд знаменит тем, что здесь в 208 г. произошла битва у Красной скалы, отраженная в дальнейшем в классическом романе «Троецарствие».

Таким образом, эта ассоциация как бы связывает исторический факт с конкретным литературным памятником. Если говорить о литературе, то информантами упоминаются канонические книги: трактат «Беседы и суждения» *论语* – главная книга конфуцинцев, составленная учениками Конфуция – и Книга песен Шицзин *诗经*, которая является древнейшим китайским литературным памятником устного народного творчества.

Тематическая группа «Исторические персоналии» вмещает в себя 5 реакций. Информантами были названы известные китайские писатели Лу Синь (*鲁迅*, 1881–1936) и Мо Янь (*莫言*, род. 1955), а также художники и каллиграфы: Ци Байши (*齐白石*, 1864–1957), знаменитый образцовыми работами в жанрах «цветы-птицы» и «травы-насекомые», и Сюй Бейхун (*徐悲鸿*, 1895–1953), который одним из первых китайских художников попытался объединить художественные традиции Китая с особенностью европейской живописи.

Однако если перечисленные персоналии представляют собой деятелей искусства, то реакция *关云长* называет мастера военного дела – генерала Гуань Юй (160–220), военачальника царства Шу эпохи Троецарствия. Гуань Юй является центральной фигурой классического китайского романа «Троецарствие», а в конфуцианстве бог с этим же именем выступает в качестве заступника ученых и литераторов, что также обнаруживает связь с китайским искусством и культурой.

Интересно, что все указанные персоналии связаны с различными эпохами: Гуань Юй действовал в период Восточная Хань (25–220 гг.), творческая деятельность Лу Синя, Сюй Бейхуна и Ци Байши приходится на первую половину XX в., а Мо Янь – современный китайский писатель, получивший всемирное признание. Таким образом, мы видим, что в реакциях информантов отмечены наиболее популярные исторические деятели разных эпох, внесшие вклад в мировую культуру.

Тематическая группа «Национальное искусство» включает в себя 36 единиц, которые обозначают разные виды и жанры китайских традиционных видов искусства. Наиболее частотные реакции информантов связаны с визуальными видами искусства: каллиграфией (13 ед.), театром (10 ед.), живописью (6 ед.). Подобное распределение представляется обоснованным, так как именно иероглифика является важной частью китайского изобразительного искусства.

Нам показалось интересным, что в ассоциациях присутствуют не только родовидовые названия, но и упоминаются определенные стили и жанры. Особенно иллюстративны

реакции, связанные с национальным театром: кроме всемирно известной пекинской оперы *京剧*, информанты упоминают традиционные локальные оперы: *黄梅戏 опера хуанмэй* (пров. Аньхой), *越剧 шаосинская опера*, *秦腔 местная опера циньцян* (пров. Шэньси и Ганьсу). Гипотеза о связи ассоциаций с местом жительства информантов не подтвердилась.

Тематическая группа «Инструментарий», состоящая из 12 единиц, включает 2 подгруппы: «музыкальные инструменты» и «инструменты изобразительного искусства». Примечательно то, что, если в группе, называющей национальные виды искусства, преобладали лексемы, связанные с изобразительным искусством, то в тематической группе «Инструментарий» наблюдается обратное: к инструментам изобразительного искусства относятся только 2 единицы (*毛笔 [китайская] писчая кисть*, *笔墨 кисть и тушь*), а оставшиеся 10 обозначают национальные музыкальные инструменты: *笛子 ди (флейта)*, *扬琴 янцин* («китайский струнный музыкальный инструмент наподобие цимбал» [БКРС]), *琵琶 pipa* (род лютни) и т.д.

Это подтверждает мысль о преобладании визуального образа в ассоциациях на такое абстрактное явление, как искусство. В случае с каллиграфией зрители видят только результат, процесс создания полотна для них, однако во время концертов национальной музыки слушатели имеют возможность наблюдать за музыкантами, и музыка связывается непосредственно с образами национальных инструментов.

В тематическую группу «Народ» вошло 6 единиц. Несмотря на то, что лексика данной тематической группы не является национально окрашенной, нам представляется необходимым включить ее в культурно-специфичный компонент лексико-семантического поля как отражающую одну из особенностей китайской культуры – коллективизм. В группу включены такие реакции, как *国家 государство*, *民族 народ*, *传承 перенимать* (от предшественников), *民俗 народные нравы, фольклор*.

Таким образом, мы видим, что даже искусство, представляемое обычно в наивном сознании как индивидуальное явление, связано у китайцев с народом и его коллективным опытом. В этом прослеживается идея преемственности поколений и передачи культурных традиций, характерная для китайской цивилизации – древнейшей цивилизации, дошедшей сохранившейся до наших дней.

Важность передачи культурного опыта выражается в реакциях, объединенных в группу «Декоративно-прикладное искусство», которая так же включает 6 единиц: *对联 парные надписи*, *剪纸 вырезка из бумаги*, *苏绣 сучжоуская вышивка*, *刺绣 традиционная вышивка* (2 ед.). Накануне традиционного праздника Чуныце (Праздник весны, Новый год по лунному календарю) китайцы вывешивают парные бумажные надписи с пожеланиями счастья и благополучия. В это же время на окна наклеиваются вырезки из красной бумаги обычно круглой формы, изображающие символы наступающего года, рыбу как символ процветания или иероглифы «счастье», «богатство» и т.д. Именно парные надписи и вырезки из бумаги являются наиболее популярными декоративными изделиями ручной работы, которые во время празднования Чуныце становятся обязательными элементами китайского интерьера.

Обратимся к реакции *苏绣 сучжоуская вышивка*. Искусству традиционной вышивки провинции Сучжоу насчитывается более две тысячи лет, а произведения, выполненные в этой технике, обладают высокой стоимостью и эстетической ценностью. Особенность вышивки заключается в том, что она двусторонняя, и обе стороны могут обладать различной цветовой гаммой. Изделия вышиваются по шелку шелковыми нитками и изображают классические мотивы и сюжеты: животные, птицы, растения, цветы. Для традиционной вышивки свойственен символизм – так, вышитая орхидея выступает в качестве знака верности, а тигр защищает от сглаза.

Мы полагаем, что присутствие реакций, обозначающих декоративно-прикладные изделия, объясняется особой популярностью данного вида искусства в Китае, а также высокой степенью консерватизма китайского народа, веками совершенствующего свои традиционные ремесла.

Тематическая группа «Окружающий мир» представлена 4 единицами: *手工艺术品* *произведение ручной работы*, *空竹* кунчжу (*китайская игральная катушка*), *描红* *писать по красным иероглифам* и *biáng* *китайская лапша*. Стоит обратить внимание на последние две реакции. При обучении каллиграфическому письму китайцы прописывают иероглифы поверх образцов красного цвета в специальных прописях, чтобы визуально зафиксировать пропорции знака.

Нами уже упомянуто большое количество ассоциаций, связанных с каллиграфией, однако если профессиональной каллиграфией занимаются лишь немногие, то этап прописей с красными иероглифами проходит каждый китаец, что и было представлено через ассоциацию *描红*. Кроме того, что в тематическую группу «Окружающий мир» вошел иероглиф *biáng* (рис. 1), обозначающий вид китайской лапши Бьян Бьян, известной как одно из «десяти странных чудес» китайской провинции Шэньси. Он состоит из 57 черт (в традиционном написании) и признан самым сложным китайским иероглифом, который даже не введен в систему печатных знаков. Есть основания полагать, что при ответе информант отталкивался скорее от визуального облика иероглифа, чем от его значения, так как иероглиф не встречается в современных китайских словарях и не используется как самостоятельная единица.

**Рисунок 1. Иероглиф *biáng* – самый сложный иероглиф китайского языка**



Единичным элементом, связанным с религией, становится реакция *能量* “прана” – понятие из буддизма, которому в даосизме соответствует категория ци – «космическая субстанция, энергия бытия, души человека, творческая способность, свойство Дао, которое проявляется в ритме» [Мещерина, 2017, с. 57]. Понятия инь (темное, женское начало), янь (светлое, мужское начало) и ци (эфир) являются центральными в древнекитайской философии, но только ци наполняет предмет сущностью и делает его тем, что он есть. Таким образом, в сознании информанта искусство имеет связь с базовыми концептами буддизма – учением, пронизывающем все сферы бытия его последователей. Занятие искусствами способствует укреплению жизненной силы ци, «имеющей эстетическое выражение в способности придавать утонченную форму своим мыслям и чувствам» [Мещерина, 2017, с. 6].

### **Заключение**

Изучение национальных картин мира предполагает разнообразные способы работы с учетом множества факторов. Проведение ассоциативного эксперимента представляется эффективным методом исследования, так как во время его проведения невербализованные знания получают свое овеществление. Анализ ассоциаций китайских респондентов на стимул *艺术* позволил выделить культурно-специфичный компонент, включивший в себя не только национально окрашенную лексику, но и лексемы, отражающие национальную действительность Китая. Присутствие тематической группы «Народ» говорит о важной для

китайцев идее преемственности и коллективном духе; творчество становится не только деятельностью одного человека, но и достоянием целой нации.

Присутствие ассоциаций, связанных с окружающим миром и декоративно-прикладным искусством вновь подтверждает тот факт, что китайской культуре свойственно эстетическое осмысление большей части сфер жизни. Мы полагаем, что исследование китайской национальной картины мира с помощью ассоциативного эксперимента может дать ценную информацию не только о национальной картине мира современного китайского общества, но и позволит рассмотреть в диахроническом аспекте многие другие культурные реалии, не в полной мере исследованные синологией.

#### Список литературы

1. Банькова Н.В. Концепт «искусство» / “art” в русском и английском языках. Дисс. ... к. филол. н. Москва, 2015. 170 с.
2. Большой китайско-русский словарь (БКРС). URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 31.03.2018).
3. Ерофеева Е.В., Худякова Е.С. Психолингвистическое исследование ценностных установок билингов (на материале тематической группы «Человек») // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. Вып. 2(18). С. 7–16.
4. Залевская А.А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред Н.В. Уфимцева. Москва: Изд-во «Институт языкознания РАН», 2000. С. 39–54.
5. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация. Сборник статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. Москва: Филология, 1997. С. 82–103.
6. Пепеляева Е.А. Структура лексико-семантического поля «Человек» в ментальном лексиконе: экспериментальное исследование. Дисс. ... к. филол. н. Пермь, 2011. 316 с.
7. Попова З.Д. Общее языкознание. Учебное пособие / З.Д. Попова, И.А. Стернин. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ: Восток–Запад. 2007. 408 с.
8. Черноусова А.С. Восприятие слова «Родина» в русской и китайской лингвокультурах // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9, вып. 3. С. 48–59.
9. Чэнь Шуан. Китайские идиомы (чэньюй 成语) как компонент содержания межкультурной компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2013. Вып. 3 (23). С. 69–75.
10. Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. Москва: Изд-во «Институт языкознания РАН», 2000. 320 с.

**Pigaleva M. V.**

*Assistant, Department of Theoretical and Applied Linguistics,  
Perm State University*

#### **CULTURALLY SPECIFIC COMPONENT OF THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD “ART” BASED ON THE CHINESE LANGUAGE**

*The article considers results of the associative experiment with the stimulus word 艺术 (“art”) conducted among Chinese foreign students studying at Perm State University. The key factor for informants’ selection was knowledge of any foreign language at the intermediate and pre-intermediate level that helped to get fairly comprehensive data illustrating specific features of the Chinese mentality. Among reactions author distinguishes words and word combinations with culturally specific component and divide them into thematic groups, characterizing and giving short cultural commentaries to each of them.*

*Keywords: associative experiment, reaction, culturally specific component, national art, linguistic culture, China, precedent phenomena.*

УДК 811.112.2'37

**Пенягина Елена Борисовна**

Старший преподаватель кафедры  
теоретического и прикладного языкознания,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396417  
E-mail: psu@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА  
НА ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ**

*В статье рассматривается проблема формирования базовых концептов профессионального дискурса, приводятся результаты ассоциативного эксперимента, выявляются особенности формирования ассоциативного поля концепта «аптека» в языковом сознании студентов в зависимости от страт-факторов гендер и специальность, анализируется влияние профессионального дискурса на формирование данного концепта у студентов медицинских вузов.*

*Ключевые слова: дискурс, концепт, ассоциативный эксперимент, страты, ассоциации.*

**Введение**

Влияние дискурса на формирование концептов наивной и научной картин мира признается многими исследователями [Алексеева, Мишланова, 2012; Алефиренко, 2002; Карасик, 2007; Олешков, 2009 и др.]. Отношения концепта и дискурса, по мнению исследователей, имеют двунаправленный характер: «не только тот или иной тип дискурса «концептуально» организован (в информационном плане), но и концепты формируют тип определенного дискурса [Олешков, 2009, с. 72]. В нашем исследовании мы понимаем концепт как сложное ментальное образование, являющее собой совокупность знаний и представлений о фрагменте мира, предмете или явлении реальной действительности, обладающее ценностными характеристиками для конкретной языковой личности и коллективного сознания в целом, то есть отражающее национальную и социокультурную специфику видения мира носителем языка. Концепты, сформированные носителями языка и хранящиеся в памяти людей, образуют концептосферу языка [Карасик, 2009].

**Основная часть**

Изучение концептосферы может осуществляться в рамках функционирования концептов в дискурсе, однако, как считает М.Ю. Олешков, не все концепты «вычисляемы» в дискурсе. Каждый тип институционального дискурса «содержит» в своей основе базовый концепт, например, в юридическом дискурсе – «закон», в религиозном – «вера», в политическом – «власть», в медицинском «здоровье» и тому подобное. Вербализация данного концепта может явно проявляться в речи говорящих, а может отсутствовать. Но наличие такого базового концепта как составляющей коммуникативного контекста, как общего ментального знания во многом предопределяет планирование, продуцирование, восприятие и понимание дискурса [Олешков, 2009, с. 78]. Предметом нашего исследования является концепт АПТЕКА как один из базовых концептов профессионального медицинского дискурса и как элемент концептосферы современного носителя русского языка. Так, в рамках учебно-методического дискурса, преподаватель, опираясь на уже известные факты, сообщает студентам новую информацию, формирует «новый» концепт. Формирование нового концепта – процесс, основанный на использовании уже известной информации, на

приращении нового знания к старому. Задача образования – формирование у студентов научной картины мира, научного сознания. В наивной картине мира, в обыденном сознании человека уже сформированы данные базовые концепты, но учебно-методический дискурс, создавая новое знание на основе современных данных науки, оказывает влияние на формирование «нового» концепта. Таким образом, концепт АПТЕКА как один из базовых концептов профессионального медицинского дискурса может иметь ряд отличий от подобного концепта в других видах дискурса. Именно в рамках учебно-методического дискурса и формируются новые знания студентов, научная концептуальная картина мира и соответствующие ей концепты.

Как считает В.Я. Шабес, «знание имеет двойственную социально-индивидуальную природу». Знание основано «на накопленном конкретном личном уникальном перцептивном опыте каждого человека, знание каждого человека в значительной степени индивидуально». «В то же время, каждое последующее поколение людей, несомненно, получает от предыдущего поколения – через язык, обучение, социальный опыт, практическую деятельность, средства массовой коммуникации и др. – также и существенный объем накопленного социального знания. При этом в когнитивном онтогенезе конкретного человека чувственный опыт и индивидуальное знание выступают в качестве эмпирического фундамента для параллельного/последующего «напластования» знания социального» [Шабес, 2011, с. 51].

В современной лингвистике существует большой выбор методов исследования концепта. В нашем исследовании концепт описывается экспериментальными приёмами, такими как ассоциативный эксперимент и метод стратификации. Использование ассоциативного эксперимента позволяет выявить ассоциативное поле концепта АПТЕКА, именно анализ ассоциаций дает возможность определить структуру ассоциативного поля концепта, его ядро и периферию. По мнению Р.М. Фрумкиной, «как феномен ассоциативная связь определена именно культурой во всем ее многообразии – всеми знаниями, опытом, в том числе – чувственным опытом, но при этом таким опытом, в котором мы не даем себе отчета» [Фрумкина, 2001, с. 192]. Исследования, проводимые на базе словарей, не могут дать полной картины анализируемого концепта, «так как являются овнешнением сознания составителя словаря, в то время как ассоциативный эксперимент фиксирует действительное овнешнение сознания респондентов» [Воркачев, 2007, с. 319]. Таким образом, по мнению С.Г. Воркачева, исследование структуры концепта с помощью свободного ассоциативного эксперимента выходит за рамки интроспекции, его валидность повышается, а результаты можно считать более объективными.

Построение и анализ ассоциативного поля концепта, с учетом метода стратификации, позволяет увидеть влияние отдельных страт-факторов на формирование и отражение концепта в языковом сознании молодых людей. Пермская школа социолингвистики трактует термин «страта» более широко. Страты используются не только для обозначения слоя людей, но и признака, по которому проводится стратификация. Т.И. Ерофеева выделяет биологические страты (возраст), психологические (темперамент) и социальные (гендер, место рождения, специальность, род занятий, образование). Это позволяет рассматривать страты-факторы как составляющие, которые формируют социолект. Стратификация языкового коллектива выступает тем методологическим подходом, который позволяет анализировать закономерности речевого поведения человека в реальных жизненных условиях [Ерофеева, 2009, с. 29]. Использование стратификации в нашем исследовании позволяет более полно показать структуру и наполнение ассоциативного поля концепта АПТЕКА в зависимости от ряда признаков, выявить особенности представления концепта в языковом сознании молодых людей.

Итак, в качестве основного метода исследования использовался направленный ассоциативный эксперимент. Всего в эксперименте приняли участие 40 испытуемых, причём по каждой страте и ее градациям, рассматриваемым в эксперименте, участвовало равное



количество информантов. В исследовании рассматривалось влияние таких страт, как *возраст* (в данной статье мы анализируем реакции информантов 17–25 лет), *гендер* и *специальность*. Страта *специальность* представлена в эксперименте двумя градациями: люди, получающие/имеющие медицинское образование, и люди, имеющие другие специальности (по 20 человек). По страте *гендер* информанты подразделялись на мужчин и женщин (по 20 человек). Согласно инструкции, которую получили участники эксперимента, каждый информант написал 10 ассоциаций на слово-стимул АПТЕКА. Таким образом, было получено 400 ассоциаций от сорока испытуемых. На основе полученных реакций было построено ассоциативное поле концепта АПТЕКА, выявлены особенности формирования данного концепта в молодежном языковом сознании.

Анализ экспериментальных данных показывает, что стереотипными ассоциациями для стимула «аптека» являются: *фармацевт* (48 % опрошенных), *лекарства* (52 % опрошенных), *здоровье* (32 %), *таблетки* (29 %), *рецепты* (25 %), *препараты* (20 %). Данные реакции представлены медиками и немедиками практически в равной степени. Следовательно, данные ассоциации составляют ядро ассоциативного поля. Единичные реакции информантов всех групп отражают концепт АПТЕКА через традиционные объекты любой аптеки: *гематоген, аскорбиновая кислота, клизма, косметика, презервативы, памперсы, очки, прибор, тонометр, термометр, шприцы, уколы, порошки, растворы, микстура, антисептики, спирт, прилавки, витрины*. Данные реакции позволяют утверждать, что обыденным сознанием концепт АПТЕКА определяется, прежде всего, как место, где можно получить лекарства, «магазин» лекарственных средств.

В ряду стереотипных реакций медиков присутствуют реакции: *белый халат* (49 %), *человек в белом халате, люди в белых халатах, помощь* (32 %), *скорая помощь, лечебная помощь, квалифицированная помощь, оказание помощи, желание помочь, работа* (20 %). Вероятно, на формирование данного концепта в сознании медиков большое влияние оказывает профессиональный дискурс. В профессиональном дискурсе на первый план выходят два основных семантических концептообразующих признака: аптека – организация системы здравоохранения; деятельность аптеки – оказание фармацевтической помощи населению. Для информантов-медиков аптека – это сфера деятельности, отсюда ряд единичных ассоциаций: *заведующая, персонал, аптечный бизнес, бизнес, конкуренты, конкуренция, торговля, прибыль, продажа, касса, отчет, чек, круглосуточно, сезон заболеваемости, цена, срок годности, склад, товарные накладные, заработок*. Но при этом ни один из информантов-медиков не дает реакции «деньги», единичные реакции с подобным значением есть у информантов с другими специальностями: *дорогие препараты, дорого, все дорого, потратить кучу денег*. Но данные реакции составляют 1 % от общего числа.

Для медиков очень важна не только функциональная составляющая концепта, но и эмоционально-чувственное восприятие: *цвет, запах, чистота*. Так 26 % опрошенных дают реакции: *запах, запах лекарств, запах в производственном отделе, специфический запах*. Цветовые ассоциации: *белый халат* (49 % опрошенных), *зеленый* (6 %), *зелёный крест, зелёный цвет*.

Влияние страты *гендер* на формирование концепта АПТЕКА в молодежном языковом сознании не существенно. Так, только у мужчин встречаются реакции: *бабушки* (6 %), *женщины, много женщин*. Данные ассоциации отражают реалии современной жизни. Действительно, по данным социологических исследований 59 % посетителей аптек составляют женщины старше пятидесяти лет. Хочется отметить, что женщины дают большее количество реакций с эмоционально-оценочной коннотацией, нежели мужчины, но эта разница невелика.

Влияние страты *специальность* достаточно велико. Ассоциативно-вербальная сеть концепта АПТЕКА у медиков включает, в отличие от информантов немедицинских специальностей, следующие тематические группы: система здравоохранения, фармацевтическая помощь, сфера деятельности, специфические признаки, названия

лекарственных форм. Очевидно, здесь проявляется влияние учебного профессионального медицинского дискурса.

Восприятие концепта АПТЕКА всеми группами информантов является в большей степени позитивным, об этом свидетельствуют как стереотипные, так и единичные реакции с положительной эмоционально-оценочной коннотацией. Например, реакции медиков: *помощь* (29 %), *чистота* (24 %), *понимание* (12 %), *аккуратность* (10 %); *доверие*, *доверительное отношение*, *терпение*, *надежность*, *стерильность*, *ответственность*, *опыт*, *диалог*, *светло*, *красота*. Реакции представителей других специальностей: *вежливость*, *вежливые фармацевты*, *консультация*, *совет*, *уважение*, *отзывчивость*, *внимание*, *грамотность*, *доброе отношение*, *доброта*, *дружелюбие*, *спасение*, *порядок*, *качество*, *комфорт*, *уют*, *многообразие*.

### **Заключение**

Анализ экспериментальных данных, в частности исследование корпуса ассоциаций, выявил общие, универсальные слои концепта АПТЕКА в языковом сознании молодых людей, а также специфику его представления разными информантами в зависимости от их биологических и социальных характеристик. Влияния профессионального медицинского дискурса на формирование базовых концептов, в частности концепта АПТЕКА, достаточно велико. Так, у информантов – студентов фармацевтической академии наибольший вес в ядре концепта АПТЕКА имеют блоки: организация системы здравоохранения, оказание фармацевтической помощи населению, сфера профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2002. 200 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания, культуры. Москва: Academia, 2002. 391 с.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования. Волгоград: Изд-во «Волгоградский государственный университет», 2007. 400 с.
4. Ерофеева Т.И. Социолект: стратификационное исследование. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2009. 239 с.
5. Карасик В.И. Языковые ключи. Москва: Гнозис, 2009. 406 с.
6. Олешков М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса // Дискурс, концепт, жанр. Коллективная монография / Отв. ред. М.Ю. Олешков. Нижний Тагил: Изд-во «Ниже-Тагильская государственная социально-педагогическая академия», 2009. С. 68–85.
7. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.
8. Шабес В.Я. Континуально-дискретная организация ценностных концептов // Проблемы социо- и психолингвистики / Отв. ред. Е.В. Ерофеева, Вып. 15. Пермская социопсихолингвистическая школа: идеи трех поколений: к 70- летию А.С. Штерн. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2011. С. 46–74.

***Penyagina E. B.***

*Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics,  
Perm State University*

### ***THE IMPACT OF PROFESSIONAL DISCOURSE ON THE FORMATION OF THE BASIC CONCEPTS***

*The article deals with the problem of forming the basic concepts of professional discourse, the results of associative experiment, the features of the formation of the associative field of the concept "pharmacy" in the language consciousness of students depending on the stratum factors of gender and specialty, and the influence of professional discourse on the formation of this concept among medical students.*

*Keywords: discourse, concept, associative experiment, strata, associations.*

УДК: 821.161. (1-87)

### **Арустамова Анна Альбертовна**

Доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.  
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396 374  
E-mail: aarustamova@gmail.com

### **Кондаков Борис Вадимович**

Доктор филологических наук, декан филологического факультета,  
профессор кафедры русской литературы,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.  
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396 374  
E-mail: kondakovbv@gmail.com

### **ТРАДИЦИИ СИМВОЛИЗМА В ЦВЕТОПИСИ М. ВИЗИ<sup>1</sup>**

*Статья посвящена творчеству Марии Визи – поэту первой волны русской эмиграции, чье творчество связано с русской литературой Харбина, Шанхая и Сан-Франциско. В ней рассматриваются актуальные для истории русской литературы проблемы исследования литературы эмиграции поэтической традиции начала XX в. и взаимодействия ее с культурой Серебряного века. Статья вводит в научный оборот поэзию М. Визи и предлагает анализ ключевых элементов ее поэтического мира в аспекте взаимодействия с художественными традициями Серебряного века. При помощи структурно-семиотического и мотивного анализа устанавливается связь творчества М. Визи с символизмом и, в частности, поэзией А. Блока.*

*Ключевые слова: литература первой волны эмиграции, поэзия Серебряного века, М. Визи, А. Блок, цветопись.*

#### **Введение**

Мария Визи (1904–1994) занимает особое место в русской литературе. Ее творчество относят к первой волне русской эмиграции, однако, как замечает Б. Томсон [A Moongate in My Wall, 2005, p. non.], поэтесса не считала себя эмигрантом. По матери – русская, по отцу – американка, она родилась в Нью-Йорке, жила в России, Китае и США, а писала как на русском, так и на английском языках.

Своеобразие ее жизненного пути и литературной судьбы обусловлено несколькими факторами. М. Визи включена в культурное пространство русской эмиграции как в Китае, так и в США. Она принадлежит к числу авторов, чьи судьба и творчество создавали пространство русской культурной Ойкумены по обе стороны Тихого океана.

Помимо этого билингвизм позволил М. Визи стать «медиатором» двух культур – русской и американской. М. Визи переводила русскую поэзию на английский язык и англоязычную – на русский, что не только помогало англоязычному читателю знакомиться с русской классикой и творчеством поэтов-эмигрантов, но и способствовало узнаванию читателей-эмигрантов культуры страны-реципиента. М. Визи соединила своим творчеством русский Серебряный век и литературу середины-второй половины XX в., став медиатором эпох и культур.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Благотворительного Фонда В. Потанина.

Между тем, имя поэтессы совершенно неизвестно современному российскому читателю. Её творчество не было предметом изучения литературоведения; поэзия М. Визи не включена в историко-литературный контекст XX в.

### Основная часть

Творческий путь М. Визи был долгим, протяженностью почти в полвека. Он начался в русском Китае, где были опубликованы два ее первых поэтических сборника, один – в Харбине (1929), другой – в Шанхае (1936), и завершился в Сан-Франциско, где в 1973 г. вышел последний сборник. Эти сборники характеризуют развитие лирической системы поэтессы. В первом из них, харбинском, наиболее ярко проявляется связь творчества молодого автора с поэтикой русского Серебряного века: в нем заметны черты символизма и акмеизма, видны условность, декоративность её поэтического мира. Второй сборник, изданный в Шанхае, характеризуется яркостью красок, остротой переживания своего земного пути, а также пристальным вглядыванием в действительность, в повседневную жизнь. Доминантой этого сборника становятся темы любви и жизненного пути.

Итоговый, американский, сборник, получивший заглавие «Голубая трава», был издан спустя почти сорок лет после выхода в свет второго сборника. Поэтический мир М. Визи постепенно становится всё более и более трагичным, в третьем сборнике большую роль начинают играть мотивы потери, «больной» памяти, разлуки, дисгармонии мира, которые звучат во многих стихотворениях. Уменьшается условность и декоративность поэтики; в стихотворениях сборника выражаются напряженные размышления о жизни и смерти, о трагической истории XX в., итоговые размышления о своем пути.

Поэтическая деятельность М. Визи протекала в трёх городах – центрах русской эмиграции: Харбине, Шанхае и Сан-Франциско. Она активно печаталась в русской эмигрантской периодике, однако занимала по отношению к остальной русской эмиграции особую позицию. На закате жизни поэтесса писала литературоведу, исследователю творчества русской эмиграции О. Бакич: «...Я совсем не эмигрантка. ...Когда мои школьные соученики спрашивали меня, русская ли я или американка, я с гордостью отвечала, что на сто процентов русская и на сто процентов американка» (пер. с англ. – А.А., Б.К.) [Ibid., p. 1].

М. Визи не только сама писала стихи, но и на протяжении всего творчества переводила произведения русских поэтов на английский язык, поэтому каждый из сборников включал переводы поэзии Серебряного века и русской эмиграции. Как замечает О. Бакич, «...она жила в мире двух поэзий – русской и англоязычной, в частности, американской... Самые ранние сохранившиеся стихотворения, датированные 1910-ми гг., написаны на русском, но уже с 1920 г. в поэзии господствует русско-английское двуязычие, и к более многочисленным русским стихотворениям нередко даются эпиграфы или названия на английском» [Бакич, 2001, с. 374].

В России М. Визи прожила первые 13 лет своей жизни. В 1917 г. ее отца, сотрудника американского посольства в Санкт-Петербурге, перевели в Китай, в американское консульство в Харбине. В этом городе Мария Визи получила образование: она закончила женское училище Харбинских коммерческих училищ КВЖД (Harbin Commercial Schools) и Американскую школу (North China American School). В 1925 г. она уехала учиться в Помона-колледж (Pomona College) в Калифорнии, а по его окончании вернулась в Китай. В 1939 г. семья Визи переехала в Сан-Франциско.

В Харбине М. Визи познакомилась с поэтами и писателями первой волны русской китайской эмиграции [A Moongate in My Wall, 2005; Забияко, 2007, 2016], стала посещать заседания литературного объединения «Чураевка». Там же вышел первый сборник её стихов, вызвавший сочувственные отзывы других писателей и критиков, в частности, А. Несмелова [Бакич, 2001, с. 377]. Критики отмечали воздействие на лирику М. Визи поэзии символизма, в частности, творчества А. Блока, интерпретируя её поэзию как «эхо» символизма – в отношении, как содержания, так и формы (поэтики).

Молодые поэты и писатели в начале своего творческого пути довольно часто – осознанно или неосознанно – оказываются под воздействием личности какого-либо конкретного писателя, того или иного стиливого течения, литературного направления или эстетической системы.

Творческий путь М. Визи начался в эмигрантской среде, и она, как и многие другие писатели-эмигранты, воспринимала русскую культуру (в том числе очень важную для всей русской эмиграции культуру Серебряного века) через призму литературы. Русские эмигранты считали себя прямыми наследниками Серебряного века, сохранявшими в изгнании его традиции.

Но если «молодые» русские писатели, проживавшие во Франции, постоянно творчески взаимодействовали с современной французской литературой и – шире – европейским модернизмом, то в Китае такой возможности практически не существовало. Оторванность как от русской земли, так и от современной общеевропейской культуры, воздействие принципиально иной «восточной» социально-культурной среды способствовали формированию другого, нежели в европейских литературных центрах, поэтического видения, а также созданию особого варианта интерпретации культуры прошлого.

В связи с этим актуализируется вопрос о том, какие именно черты русской культуры начала XX в. оказывались наиболее значимыми для литературы русского зарубежья. Мироощущение М. Визи, органично впитавшей русскую литературу и называвшей среди наиболее значимых для неё поэтов А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Блока, Н. Гумилева и А. Ахматову, было близко атмосфере Серебряного века.

В первом сборнике «Стихотворения» (1929) наиболее заметно воздействие русского символизма и, в частности, поэзии А. Блока, чье имя неоднократно упоминается в качестве творческого и духовного ориентира. Так, цикл посвященных поэту стихотворений организует сквозной для сборника сюжет поиска собственного пути лирической героиней, ощущающей в себе поэтический дар.

В первом сборнике М. Визи можно увидеть не только «наследование» символизма, но и осознанное «впитывание» духа и формы этого направления, восприятие себя в качестве его «продолжателя» – в новых обстоятельствах, на ином историческом этапе, в рамках другой литературной традиции. Воздействием художественных принципов символизма объясняется появление в поэзии М. Визи двоемирия (противопоставление горнего и дольного миров, здешнего и запредельного пространств), антитетичность как структурный признак системы мотивов и образов. Влиянием символизма объясняются условный характер поэтики первого сборника, а также яркость цветописи как одной из наиболее характерных черт поэтического языка М. Визи.

В первой строфе стихотворения «Стою в пыли...» используется характерное для символизма (и, в частности, для поэзии А. Блока [Минц, 1983, с. 527–528; Донецких, 2010; Мазуренко, 2015]) противопоставление земного и небесного, материального и духовного, низкого (пыль) и высокого, сакрального и профанного, а образ поэта приобретает черты святого («Твое лицо теперь – икона, / Твоя в сиянье голова» [A Moongate in My Wall, 2005, p. 26]).

С представлением о святости связан *мотив сияния* (яркого света), являющийся в этом стихотворении сквозным и организующим образ Блока. Создавая словесный образ «ушедшего поэта», М. Визи постоянно использует глагол «сиять» и отглагольное существительное «сияние», обозначение светлого цвета: «Стою в пыли и слышу снизу / Твои молитвы и мечты. / Твою серебряную ризу / Мои украсили цветы» [ibid.]). В финале стихотворения сияние превращается в бьющий с небес слепящий блеск, а в качестве жизненной цели лирической героини утверждается, с одной стороны, идея поэтического служения как призвания, а с другой – драматичная невозможность духовного диалога с поэтом Серебряного века («Мое кадило недостойно / Твоей слепящей высоты» [ibid.]).

В этих строках можно увидеть аллюзию на позицию лирического героя Блока, характерную для раннего периода его творчества и выразившуюся в цикле «Стихов о

Прекрасной Даме» («Я, отрок, зажигаю свечи»). Формулируя идею смиренного служения как жизненного пути, М. Визи опирается на систему мотивов блоковского цикла, упоминая «кадила», «иконы», «ризы» (в последующих стихотворениях – лампы) и др. (ср. стихотворение А. Блока «Вхожу я в темные храмы»).

В сборнике доминирует сюжет жизненного пути как наследования блоковского служения искусству («Ты мне вручил сосуд с зарею, / Блеснувший ярким солнцем шар, / И я пошла твоей стезею / Искать края заветных чар» [ibid., p. 32]). Путь лирической героини исполнен сомнения, терний, но в то же время реализация призвания стать поэтом интерпретируется как единственно возможный вариант судьбы («Из камня белого Каррары», «Мы видели твою зарницу», «Приди опять из отдаленья» и др.).

В поэзии М. Визи наряду с лирическим «Я» нередко появляется родовое «Мы», включающее не только поэтов, но и все человечество. Уход Блока осознается как разрыв культурной традиции, когда последующие поколения утрачивают возможность «разгадать язык» ушедшей культуры («Ты будешь юный и певучий, / Певцы живые не затмят / ушедший твой печально-жгучий и гордый и глубокий взгляд» [ibid, p. 52]; «Он умер, – и ведь я не знаю / ни слов таких, ни заклинаний, / чтоб вернуть земному краю / хоть часть его очарований» [ibid, p. 71]).

Для поэзии М. Визи 1920-х гг. характерно обращение к теме противостояния жизни и смерти. Решенная в неоромантическом ключе, она воплощается в мотивах раннего ухода и оставления бренного мира. Однако в поэтическом мире Визи смерть интерпретируется как переход в духовный, идеальный мир, как воплощение в иное состояние.

Героиня лирики Визи балансирует между принятием мира в его многообразии, ощущением жизни и предощущением и принятием смерти. При этом смерть интерпретируется как обретение нового духовного качества или возвращение к пражизни и правоспоминаниям.

Ощущение избранности лирической героини формулируется в ряде стихотворений сборника: «Мы с тобой пришли не отсюда, / а с какой-то другой звезды, / оттого мы носим, как чудо, / предыдущей жизни следы» («Мы с тобой пришли не отсюда», текст, адресованный брату поэтессы Владимиру Визи [ibid, p. 54]). Оно обуславливает стремление вернуться в пражизнь («ту звезду увидеть опять»).

Противопоставление миров реализуется в пространстве, а оно, в свою очередь, изображено определенным набором цветов. В блоковских стихотворениях М. Визи «земной мир» описывается как мрачный и погруженный во тьму. «Мир горный» маркируется красным, золотым и белым цветами («слепящее стремление», «слепящая высота», «огненная песнь», «зарница», «свет»). Маркером горного мира в поэзии Визи устойчиво является также синий цвет («синие зубцы башни», «синий свет»).

В этой же цветовой палитре изображается противопоставление сна – яви. Важнейшими образами, репрезентирующими идеальный мир, являются образы града Китежа, Атлантиды, зубчатой башни, находящейся в горнем мире.

Пространством, которое совмещает приметы профанного и сакрального, становится лес. С одной стороны, лес – реальное, «посюстороннее» пространство, но при этом он может быть описан яркими красками («Иду болотной дорожкой, / с кочки на кочку / скользя, / подберу кое-где по цветочку, / – разве нельзя? / Мне ведь нужно очень немножко! / Вот желтенький, вот голубой, / клонится прямо в траву» [ibid, p. 33]).

В то же время в большинстве стихотворений лес предстает таинственным, волшебным, глухим, безлюдным, населенным фольклорными персонажами («Стекла ли это капля дождевая / по синим елям в яму у корней? / Иль это леший плакал, укрывая / следы нечистой горести своей? / Живут ли там оставленные Богом / земные души, прячась от земли? / Иль, заблудившись по ночным дорогам, / туда русалки бледные пришли?» [ibid, p. 42]). Чаще всего это пространство изображается при помощи приглушенных цветов («Есть тихий пруд в глубоких дебрях бора, / забытый, черный, одинокий пруд, / где не слышать людского

разговора, / куда и звери ночью не идут» [ibid, p. 56]; неоднократно упоминаются синие ели, синий ельник, синие мхи, сумрак, а также русалки бледные, серые призраки и др.).

Лес рисуется максимально насыщенными, контрастными красками: «В синем море есть дальние рифы, / где растет драгоценный коралл... В синем небе блуждают кометы, / о каких не писал астроном, / потому что их беглого света / не поймал в телескопе своем. / И в лесах, где столетние ели, / затерялись такие цветы, / что еще никому не успели / подарить от своей красоты» («В синем море есть дальние рифы» [ibid, p. 68]).

Это стихотворение завершается отсылкой к созданному Новалисом образу голубого цветка, символизирующего недостижимый идеальный романтический мир. Лирическая героиня Визи обречена «печально и вечно» идти за «незримым» цветком и кометой.

В стихотворениях, посвященных А. Блоку, присутствуют золотой, белый (серебряный, сияющий, то есть ослепительно белый), красный и противостоящие им черный и синий цвета. Цветовая палитра Визи в целом соответствует символистской традиции цветописи. Как отмечает Ю.А. Бондаренко, «анализ творчества русских символистов, выявляет интерес к определенным цветам и оттенкам. Спектр цветов узок: от повсеместной лазури к голубому и синему, оттенки жемчужного серого и белого, цвет серебра (вода, роса, дождь), зеленый, редко коричневый и фиолетовый, и всевозможные оттенки красного, переходящие в цвет красного золота, цвет солнца или свет» [Бондаренко, 2009, с. 200].

Как отмечают исследователи, «в блоковском поэтическом мире, хотя и построенном на контрастах, в том числе и цветовых, отсутствует категоричность утверждений, выражающаяся при помощи использования союза «или». Это выражается и в том, что красный, золотой и синий цвета уравновешены в его палитре основных цветов белым, светлым, темным, черным, создавая смысловую образную объемность его мира. Семантические цветовые поля, взаимодействуя, зеркально отражают друг друга, при этом происходит своего рода диффузия смыслов, переключки значений» [Сейфи, 1999]. Для творчества М. Визи 1920-х гг., однако, характерно использование резкого контраста, в том числе и цветового, чтобы усилить антиномичность реального и ирреального.

Кроме того, для поэтики М. Визи характерно не цветовое уравновешивание контрастных миров, а противопоставление создающих их средств. Если мир материально воплощенный, «зримый», характеризуется *цветом*, то мир идеальный и не обладающий плотью выражается при помощи *созвучий* (звуков).

В стихах этого периода можно усмотреть отсылку к стихотворению В. Соловьева «Милый друг, или ты не видишь...», выявляемую через ряд словообразов: «*отраженья*», «*отзвук*», «*незримые голоса*» («*И эти струи – только отраженья / разлившихся, расплесканных прудов, / и отзвуки – пустые повторенья / пропетых песен, сломанных смычков*»; «*И я полжизни отдала бы, / чтоб только знать на самом деле, / что песнь моя – хоть отзвук слабый / его разбившейся свирели*» [A Moongate in My Wall, 2005, p. 51]).

У В. Соловьева читаем: «*Милый друг, иль ты не видишь, / Что всё видимое нами – / Только отблеск, только тени / От незримого очами? / Милый друг, иль ты не слышишь, / Что житейский шум трескучий – / Только отклик искаженный / Торжествующих созвучий?*» [Соловьев, 1974, с. 93–94].

С одной стороны, стихотворения М. Визи, в которых изображено лесное пространство, изобразительны и напоминают пейзажи В. Васнецова или М. Нестерова с их неброскими цветами, дымкой, сумрачностью, созерцательным началом, манящей тайной. С другой стороны, произведения поэтессы можно сблизить с циклом А. Блока «Пузыри земли». Как и в цикле Блока, в поэтическом мире М. Визи природа одушевлена, наполнена недоступной для человека стихийной жизнью. Так, лес в ее поэзии населен призраками и полон таинственными звуками иного мира («отклики незримых голосов» и «дикий неласковый смех»).

В стихотворении «Голубая птица улетела...» контраст миров определяет противопоставление цветов и пространственных ориентиров. Произведение построено на

антитезах: крайний предел, синие края, «верхний блеск заката», простор и насыщенные яркие краски горного мира (*заревое, синий, «алость» заката, темнота*) контрастируют с пустотой, пылью, миром-тюрьмой и миром-кельей повседневности, обыденности. Образ птицы, связанный в поэзии Визи с голубым (синим) или белым цветом, соотнесён с представлением об идеальном, ускользающем и недоступном счастье (здесь присутствуют аллюзии на «Синюю птицу» М. Метерлинка).

Мотивы ускользания, исчезновения, недоступности в поэзии символизма часто соотнесены с образом волшебной птицы, однако, в отличие от Блока, М. Визи никогда не обращается к мифологическим образам птиц Гамаюн, Сирин или Алконост, – так же, как и к конкретным образам птиц, обретающим в поэзии Блока символическое значение (*ворон, соловей* и другие) и сохраняет общесимволистскую семантику образа.

Стихотворению «Медленно белые птицы от цепкой травы поднялись...» предпослано предзаглавие («По Метерлинку»), также отсылающее к образу волшебной птицы из символической драмы. Визи рисует пейзаж, напоминающий картины В. Борисова-Мусатова – истаивающая дымка над озером передана приглушенными тонами (*белые снежные птицы, белые тучи, светлый пар росы, бесцветные озера* и другие).

Стихотворение основывается на повторяющихся цветовых деталях (*белые птицы, белые снежные птицы, белые тучи*), таинственных звуках (*долина певучая, лиана плавучая*), неспешности, сомнамбуличности движения (*птицы плывут в вышине, а ряды неньюфар качаются*). Точные рифмы (*певучая-плавучая*), звукосочетания (*неньюфары*) создают эффект суггестии. Колыханье, мерцание таинственной дали указывают на иной мир, таинственный и причудливый, доступный только взгляду поэта.

Аллюзии на поэзию Метерлинка усматриваются и в распространенном в культуре Серебряного века образе неньюфар (водяных лилий). Его семантика неоднозначна, однако в начале XX в. доминировала интерпретация водяной лилии как цветка печали, символа несбыточных мечтаний. Так, в стихотворении «Намерение» цветы лилии символизируют причудливый мир видений («*Боже! Боже! на стеблях от лилий / Вырастают странные цветы; / Мерно взмахи серафимских крылий / Двигают воду в озере мечты*» (перевод В. Брюсова [Метерлинк, 2007, с. 522]); ср. также образ неньюфары в стихотворении Метерлинка «*Feuillage de cœur: Végétations de symboles, / Nénuphars mêmes des plaisirs, / Palmes lentes de mes désirs, / Mousses froides, lianes molles*» [Maeterlinck]).

Стихотворение М. Визи «Медленно белые птицы от цепкой травы поднялись...» содержит и аллюзию на стихотворение Н. Гумилева «Озера», написанное в 1908 г. В обоих стихотворениях имеются перекликающиеся образы: неньюфары, (ср. у Гумилева: «*На траурно-черных волнах неньюфары, / Как думы мои, молчаливы, / И будят забытые, грустные чары / Серебряно-белые ивы*»), ночные озера, белые птицы («*Я вспомню, и что-то должно появиться, / Как в сумрачной драме развязка: / Печальная девушка, белая птица / Иль странная, нежная сказка*» [Гумилев, 1998, с. 194]).

В стихотворении Гумилева доминирует мотив невозможности достижения мистической гармонии, слабости духа лирического героя, характерные для старших символистов («*я слабый, бескрылый*»). В отличие от Гумилева, впрочем, в стихотворении М. Визи не присутствует лирический субъект. Перед читателем разворачивается картина улетающих птиц. Меланхолическое настроение создается посредством цвета, интонации, комплекса мотивов.

Испытывая одновременно влияние и французского, и русского символизма, поэтесса, тем не менее, находит собственный лирический тон и поэтические средства. Изобразительный характер ее поэзии, визуальность, декоративность, причудливость образов, цветопись как важнейшая черта поэтики сохраняются на протяжении всего творчества. Так, итоговый, третий сборник М. Визи будет носить название «Голубая трава» (1973), и этот ключевой образ появится в открывающем его стихотворении «Острова». Голубая трава и золотые птицы – символы недостижимой для современного человека гармонии, недостижимого рая. Пейзаж



полон ярких сверкающих красок (*жемчужово-искристый прибор, серебряные нити песчаных кос* и другие), противопоставленных серости докучной и полной забот повседневности. Путешествие на волшебный остров невозможно, и даже развитие технического прогресса не может изменить дисгармонии мира (*«еще человек не построил таких самолетов, которые нас бы с тобой туда унесли»* [A Moongate in My Wall, 2005, p. 106]).

Лирическая героиня Визи, как и сама поэтесса, способна восхищаться красотой Божьего мира. М. Визи не только создавала произведения, исполненные чувства жизни и красоты, но и активно переводила произведения поэтов, близких к её мироощущению, – например, стихотворение «Божий мир» Эдны Миллей (*«О, мир. я упиваюсь так тобой!.. / Мир, как налюбоваться властью тобой!»* [ibid., p. 52]).

В то же время в первом сборнике было представлено значительное число текстов, в которых лирическая героиня предсказывает свою смерть и утверждает, что, только умерев в земном воплощении, можно оказаться в идеальном мире. Смерть – это и условие расставания с печалью и тоской, наполняющими земное существование лирической героини.

Примечательно, что в этих произведениях может меняться характер цветописи, которая становится монохромной (*«Я умру на высокой горе, / мне почудятся вещи сны / в час, как мир поплывет в серебре / уходящей со мною луны»; «точно между мной и другими / кто-то встал высокой стеной, / ослепительными такими / вея крыльями за спиной»* [A Moongate in My Wall, 2005, p. 47]).

Белый – цвет савана, звезды, куда уходит душа героини, ангельских крыльев, закрывающих её от земного мира. В этой картине черный – это цвет ночи, темных земных долин, межзвездного пространства. Вряд ли можно говорить о лирике М. Визи 1920-х гг. как о философской, однако поэтесса, впитав в себя атмосферу русской культуры Серебряного века, восприняла рожденные ею основные темы, мотивы, идеи, рожденные, для того чтобы воплотить их в соответствии с собственным поэтическим мироощущением.

### Заключение

Для поэзии М. Визи ключевым является соответствие колористики структуре пространства (и отчасти времени). Визуальность пейзажей, созданных М. Визи, позволяет говорить об образительности ее поэзии, отсылающей читателя к русскому искусству Серебряного века. В этом М. Визи ориентируется на творчество художников-символистов. В раннем творчестве поэтессы проявляется интерес не только к русскому, но и к европейскому символизму, в частности, поэзии М. Метерлинка. Образный ряд и поэтические приемы поэтов-символистов творчески усваиваются ею в первом сборнике, что позволяет избежать подражательности.

Специфика воплощения традиции символизма в лирике М. Визи проявляется в том, что, впитав общую атмосферу Серебряного века, заимствовав основные элементы поэтики символистов, общесимволистские образы и мотивы, поэтесса ощущала себя наследницей и преемницей лиры А. Блока, заветов русской культуры и хранительницей поэтического языка Серебряного века вдали от России. Опора на традиции Серебряного века становится в поэзии русской эмиграции результатом осознанного творческим выбором и основой для формирования поэтического языка в условиях пребывания в «другой» культуре.

### Список литературы

1. Бакич О. Мария Визи – поэт России, Китая и США // *Revue des Études Slaves. Année 2001. 73-2-3. P. 373–386.*
2. Бондаренко Ю.А. Культурная семантика цвета в поэзии французского и русского символизма // *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 3. С. 198–201.*
3. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений: В 10 тт. Т. 1. Москва: Воскресенье, 1998. 501 с.
4. Донецких Л.И., Кудрявцева Ю.Н. Цветовой образ мира в поэтике А. Блока: синий // *Вестник Удмуртского университета. 2010. № 2. С. 29–38.*

5. Забияко А.А. Лирика «Харбинской ноты»: культурное пространство, художественные концепты, версификационная поэтика. Автореф... д. филол. н. Москва, 2007. 36 с.
6. Забияко А.А. Ментальность дальневосточного фронта. Новосибирск: Изд-во «Сибирское отделение Российской академии наук», 2016. 437 с.
7. Мазуренко О.В. Цветосюжет в лирике А. Блока (на материале поэтических текстов 1905-1915 гг.). Автореф...к. филол. н. Воронеж, 2015. 22 с.
8. Метерлинк М. Синяя птица: Пьесы, стихотворения, рассказы. Москва: Эксмо, 2007. 608 с.
9. Минц З.Г. Александр Блок // История русской литературы: в 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом). Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1980-1983. Т. 4. Литература конца XIX – начала XX века (1881–1917). 1983. С. 520–548.
10. Сейфи Т.Б. Формосодержательная функция цвета в творчестве русских символистов: на материале поэзии А. Белого и А. Блока. Дисс. ... к. культурол. Владивосток, 1999. 187 с. URL:<http://www.dissercat.com/content/formosoderzhatelnaya-funktsiya-tsveta-v-tvorchestve-russkikh-simvolistov-na-materiale-poezii#ixzz521Zmw96Q>. (дата обращения 12.05.2018).
11. Соловьев В. Стихотворения и шуточные пьесы. Ленинград: Советский писатель, 1974. 350 с.
12. A Moongate in My Wall : Collected Poetry of Mary Custis Vezey. Ed. By Olga Bakich. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2005. 355 p.
13. Maeterlinck M. Feuillage de cœur // Maurice Maeterlinck : choix de poèmes. URL:<http://www.cave-a-poemes.org/page.php?id=1205>. (дата обращения: 12.05.2018).

**Arustamova A. A.**

*Grand Ph.D. (Philology),*

*Professor of the Department of Russian literature,*

*Perm State University*

**Kondakov B. V.**

*Grand Ph.D. (Philology),*

*Professor of the Department of Russian Literature,*

*Perm State University*

### **TRADITIONS OF SYMBOLISM IN COLOUR PAINTING OF THE POETRY BY M. VIZI**

*The article is devoted to the poetry of Maria Vizi - the poet of the first wave of Russian emigration, whose work is connected with the Russian émigré literature in Harbin, Shanghai and San Francisco. The article deals with the problems of following the poetic tradition of the beginning of the 20th century, relevant to the history of Russian literature, and the relationship of emigration literature to the culture of the Silver Age. The structural-semiotic and motifs analysis used in the article demonstrates the connection of M. Vizi's art with symbolism and, in particular, with Alexander Blok's poetry.*

*Keywords: Russian émigré literature of the first wave, M. Vizi, A. Blok, poetry of Silver Age, colour painting*

УДК 821.111

**Братухина Людмила Викторовна**

Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры мировой литературы и культуры,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396290  
E-mail: Loli28@yandex.ru

### ДВОЙНАЯ МИМИКРИЯ В РОМАНЕ Р. КИПЛИНГА «КИМ»

*Статья посвящена анализу романа Р. Киплинга «Ким» в свете таких понятий постколониальной теории, как мимикрия и гибридность. Основным предметом анализа является образ главного героя произведения – Кимбола О’Хары, представляющего пример особой идентичности англо-индийца (туземца, «native born»), формируемой посредством двойной мимикрии: уподобление культурным образцам запада и востока. Отмечается амбивалентный характер данного феномена, связанный с синтезом разнородных культурных элементов и отрицанием их через противопоставление иному образцу. Делается вывод о своеобразии киплинговского понимания взаимоотношений колонизаторов и колонизированных: мимикрия, ориентированная в том числе на усвоение культурных образцов колонизированных служит поддержанию авторитета власти колонизаторов.*

*Ключевые слова: мимикрия, колониальный дискурс, Киплинг, гибридность, постколониальная теория, различие, восточная культура, западная культура.*

#### Введение

Творчество Р. Киплинга традиционно рассматривают в контексте колониальной литературы<sup>1</sup>. Роман «Ким» (Kim, 1901) является одним из самых обсуждаемых произведений именно в аспекте отображения в нем колониальной тематики. Э.В. Саид в одной из глав монографии «Культура и империализм» характеризует роман в целом как «воплощение большого кумулятивного процесса, который достигает кульминации в последние годы XIX в. перед обретением Индией независимости: с одной стороны – надзор и контроль над Индией, с другой – любовь и зачарованное внимание ко всем деталям» [Саид, 2012, с. 334].

Б.М. Проскурнин отмечает сложившееся в зарубежной науке мнение о том, что данное произведение Киплинга – «самое сложное из всех исследование реальности», в котором «писатель преодолевает чисто британское, то есть колониальное видение Индии и выходит на более широкий масштаб ее понимания» [Проскурнин, 2010, с. 99]. Ф. Джассавалла в статье «Kim, Huck and Naipaul: Using The Postcolonial Bildungsromanto (Re)define Postcoloniality» вопреки мнению П. Уильямса, Э. Саида и Х. Бхабхи о Киплинге как о типичном колониальном писателе настаивает, что роман «Ким» следует рассматривать как «антиколониальное произведение».

<sup>1</sup> Исследователи расходятся в оценке произведений писателя: следуют ли они в точности положениям колониального дискурса (с его европоцентризмом [Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2013, p. 36], утверждением превосходства культуры метрополии, оправданием имперского социального, политического устройства и всей «колониальной ситуации» [Сидорова, 2005, с. 55], присвоением исключительного статуса субъекта межкультурного взаимодействия, когда одна культура говорит «от имени другой» [Сидорова, 2005, с. 19]) или отражают амбивалентную перспективу межкультурного взаимодействия, аналогичную «позиции постколониальных писателей» [Çelikel, 2004, p. 294]. О.Г. Сидорова в книге «Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании» относит произведения Р. Киплинга к англо-индийской литературе, отражающей определенные идеи официального утвердившегося во второй половине XIX в. видения колониальной проблематики (например, изображение восстания сипаев), но при этом «далеко выходит за рамки его однозначности» [Сидорова, 2005, с. 75].

При этом предполагается, что описание внешних событий колонизации в произведении имеет меньшее значение, чем воспитание героя как процесс формирования «индийского самосознания» (self awareness of Indianness) [Jussawalla, 1997, p. 27]. В настоящей работе предметом анализа становится один из аспектов этого процесса воспитания-формирования туземной идентичности: феномен мимикрии, свойственный колониальной эпохе.

Термин *мимикрия* артикулируется в постколониальных исследованиях и предстает как один из основных, обозначая «амбивалентный характер отношений между колонизатором и колонизированным» [Сидорова, 2005, с. 256]. Х. Бхабха (традиционно упоминаемый как ведущий теоретик, интерпретировавший данное понятие в эссе *of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse*) определяет мимикрию как «форму различия (form of difference)», воплощающуюся в формуле «почти такой же, но не совсем» (almost the same but not quite) [Bhabha, 1984, p. 130].

Предполагается, что усвоение колонизируемым субъектом культурных привычек, ценностей, институтов колонизаторов (что называется последними в качестве вполне осознанной цели) не становится стопроцентной имитацией, точно воспроизводящей предлагаемый культурный образец.

Вместо этого «результатом является "размытая копия" колонизатора, которая может быть довольно угрожающей» [Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2013, p. 155]. Именно Бхабха обосновывает идею о том, что мимикрия является «одновременно сходством и угрозой» [Bhabha, 1984, p. 127], поскольку предлагает идентичность, отличающуюся от колонизатора, что нарушает авторитет колониальной власти.

Как заключают авторы монографии «Postcolonial studies: the key concepts», «мимикрия находит трещину в уверенности колониального доминирования», связанную с неопределенностью «в управлении поведением колонизируемого» [Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2013, p. 155].

Таким образом, мимикрия оказывается тесно связана с дестабилизацией колониального дискурса. Также необходимо отметить тесную связь этого понятия с понятием гибридности: амбивалентность отношений между колонизаторами и колонизируемыми предполагает «взаимозависимость и взаимное построение их идентичности» [Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2013, p. 136] в «промежуточном» пространстве (the 'in-between' space), возникающем в зоне контакта в процессе колонизации.

Целью настоящей статьи является анализ репрезентации мимикрии как процесса и результата в романе Р. Киплинга «Ким», представляющего собой произведение колониальной эпохи, в котором писатель изображает нестандартный вариант культурного уподобления. В частности предметом нашего исследования становится двунаправленный характер этого уподобления: усвоение европейцем культурных особенностей восточного человека и наоборот.

### Основная часть

Отметим, что в рассматриваемом романе Р. Киплинга встречается вполне традиционный в отношении колониальной мимикрии персонаж – Хурри Чендер Мукерджи или Хурри-бабу, бенгалец на службе английской разведки, магистр философии Калькуттского университета. Хурри-бабу, сам разговаривая по-английски, употребляя «невообразимые обороты» речи, наставляет главного героя – Кима – в духе необходимости овладения европейскими языками, сетует на собственное несовершенное знание французского.

Из слов Хурри-бабу о его пристрастии к пьесам Шекспира «Король Лир» и «Юлий Цезарь», сочинениям Г. Спенсера, а также из проскальзывающих в его речи латинских выражений и упоминаний античного божества, Юпитера, можно сделать заключение, что перед нами пример восточного жителя, охотно осваивающего европейские культурные образцы.

Образ европейски ориентированного человека завершают такие штрихи, как желание Хурри-бабу стать членом Королевского географического общества, сопоставляемое в романе с аналогичной мечтой англичанина, полковника Крейтона<sup>1</sup>, и искренняя приверженность бенгальца интересам Великобритании в Большой игре. Любопытны высказывания противников англичан – представителей России и Франции – о данном персонаже: «He is like the nightmare of a Viennese courier... He represents in petto India in transition – the monstrous hybridism of East and West» [Kipling, 2014].

Нарочитость европейских культурных реалий в образе героя, придающая ему комический характер<sup>2</sup>, говорит о том, что бенгалец, безусловно, являет пример гибридной идентичности, сочетающей как аутентично национальное, так и привнесенное европейское, выстраиваемой согласно формуле Х. Бхабхи «почти такой же, но не совсем».

Главный герой романа – Кимбол О’Хара – с первых страниц показан как «сахиб», уподобившийся местным жителям: «Though he was burned black as any native; though he spoke the vernacular by preference, and his mothertongue in a clipped uncertain sing-song; though he consorted on terms of perfect equality with the small boys of the bazar; Kim was white- a poor white of the very poorest» [Kipling, 2014].

Собственно в готовности Кима становиться похожим на выходцев из различных культур, представляющих население колониальной Индии, и состоит уникальность героя. По мнению Е.П. Зыковой, Ким «узнает мир современной Индии в максимально возможной для одного человека полноте именно потому, что он научился быть Протеем, менять свои обличья, дающие ему доступ в разные сферы жизни», что представляет собой художественное воплощение неоромантического типа личности, «которая свободно вращается в разных социальных мирах и для которой жизнь становится увлекательной игрой» [Зыкова, 1996, с. 149].

Свои способности герой развивает уже специально под руководством одного из наставников: «Lurgan Sahib had a hawk’s eye to detect the least flaw in the make-up; and lying on a worn teak-wood couch, would explain by the half-hour together how such and such a caste talked, or walked, or coughed, or spat, or sneezed, and, since “hows” matter little in this world, the “why” of everything <...> a demon in Kim woke up and sang with joy as he put on the changing dresses, and changed speech and gesture there with» [Kipling, 2014].

Это можно назвать внешним преобразованием, основанным на конвертировании одной культуры в другую, уподобляющим европейца индийцам-азиатам. Внутренняя же мимикрия героя более сложна. Ким, рожденный и выросший в Индии, естественно усваивает язык, обычаи, бытовые привычки и манеру общения местных жителей, органично вписывается в местное общество.

При этом в определенных ситуациях культурное наследие «сахиба» дает о себе знать, даже будучи неосознаваемым: ощущение превосходства над своими приятелями индусом и магометанином в начальном эпизоде, когда Ким по праву «белого» человека, покорившего этот край, восседает на пушке Зам-Зам; страх при встрече со змеями<sup>3</sup>; способность рационально противостоять гипнотическому внушению, иллюзорно восстанавливающему разбитый кувшин<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Вот каковы размышления Крейтона, узнавшего о желании Хурри-бабу: «By all right and reason, it was the Royal Geographical that should have appealed to him <...> So Creighton smiled, and thought the better of Hurree Babu, moved by like desires» [Kipling, 2014].

<sup>2</sup> То как персонаж характеризует себя самого, передает указанные особенности его гибридной европеизированной идентичности: «<...> I am unfortunately Asiatic, which is serious detriment in some respects. And all-so I am Bengali - a fearful man <...> It was process of Evolution, I think, from Primal Necessity, but the fact remains in all its cui bono. I am, oh, awfully fearful!» [Kipling, 2014]

<sup>3</sup> «"I hate all snakes", – said Kim. No native training can quench the white man’s horror of the Serpent» [Kipling, 2014].

<sup>4</sup> «So far Kim had been thinking in Hindi, but a tremor came on him, and with an effort like that of a swimmer before sharks, who hurls himself half out of the water, his mind leaped up from a darkness that was swallowing it and took refuge in - the multiplication-table in English! <...> The jar had been smashed - yess, smashed - not the native word, he would not think of that - but smashed - into fifty pieces, and twice three was six, and thrice three was nine, and four times three was twelve. He clung desperately to the repetition. The shadow-outline of the jar cleared like a mist after rubbing eyes. There were the broken shards; there was the spilt water drying in the sun, and through the cracks of the veranda showed, all ribbed, the white house-wall below - and thrice twelve was thirty-six!» [Kipling, 2014]

Киплинг последовательно раскрывает своего героя как изначально внутренне причастного к культурным мирам Запада и Востока, Европы и Азии. Поэтому становление персонажа естественно оказывается связанным с развитием как одной, так и другой культурной составляющей. Это становление является словно бы двойной мимикрией: уподоблением европейца жителям Азии и усвоением азиатом достижений европейской, в частности английской культуры.

Так, долгое время избегавший всякого рода опеки со стороны англичан Ким, сначала очутившись в полку своего отца, а затем отправляясь по настоянию отца Виктора и полковника Крейтона в школу Св. Ксаверия и далее уже осознанно участвуя в Большой игре, оказывается вынужденным носить не слишком для него удобную одежду «сахибов», совершенствовать свой английский (до этого времени являвший пример искаженного употребления языка<sup>1</sup>), овладеть грамотой, изучать дисциплины, необходимые для освоения всего курса обучения в избранном для него учебном заведении, и особенно математику и топографское дело. Отправляя мальчика учиться, полковой священник-католик отец Виктор так определяет предполагаемый результат: «They'll make a man o' you, O'Hara, <...> a white man, an', I hope, a good man» [Kipling, 2014].

На самом же деле, характеризуя систему воспитания в данном учебном заведении, автор романа подчеркивает: «The country born and bred boy has his own manners and customs, which do not resemble those of any other land; and his teachers approach him by roads which an English master would not understand <...> Their parents could well have educated them in England, but they loved the school that had served their own youth, and generation followed fallow-hued generation at St. Xavier's. The mere story of their adventures, which to them were no adventures, on their road to and from school would have crisped a Western boy's hair <...> And every tale was told in the even, passionless voice of the native born, mixed with quaint reflections, borrowed unconsciously from native foster-mothers, and turns of speech that showed they had been that instant translated from the vernacular. Kim watched, listened, and approved. This was not insipid, single word talk of drummer-boys. It dealt with a life he knew and in part understood» [Kipling, 2014].

Автор акцентирует внимание на отличии воспитания этих мальчиков от собственно английского воспитания. В этом можно также усмотреть реализацию формулы колониального принципа мимикрии «такой же, но не совсем». Однако, в отличие от характеристики Хурри-бабу, здесь Р. Киплинг пытается сформулировать новый специфический для данного региона культурный образец, связанный с местными особенностями и гибридный в своем отличии и от исконно индийского и от английского.

Ким выделяется даже среди этих мальчиков: он более тесно связан со всем разнообразием местных культур. Кроме того, понимание собственных культурных и мировоззренческих особенностей приходит к герою в сознательном возрасте, нарочито проблематизируется (в беседе с полковником Крейтоном<sup>2</sup>, в размышлениях героя<sup>3</sup>).

В конечном итоге практическая цель Кима, примиряющая его с необходимостью подчиниться правилам жизни сахибов, – поступление на службу английской администрации, ведение тайной разведывательной деятельности. Хотя Ким и ранее был задействован в Большой игре, но происходило это случайно, более по природной склонности к приключениям, теперь же он осознанно участвует в противостоянии агентов Франции, России и Великобритании, принимая позицию последней.

<sup>1</sup>Как отмечает Д.С. Туляков, «особенности английского языка Кима проявляются в грамматической неправильности некоторых предложений, искаженных словах, а также в стилистических ошибках». Это позволяет охарактеризовать его как «неуверенного носителя языка» [Туляков, 2011, с. 186].

<sup>2</sup>«<...> thou art a Sahib and the son of a Sahib. Therefore, do not at any time be led to condemn the black men. I have known boys newly entered into the service of the Government who feigned not to understand the talk or the customs of black men. Their pay was cut for ignorance. There is no sin so great as ignorance. Remember this» [Kipling, 2014].

<sup>3</sup>«Now I shall go far and far into the North playing the Great Game. Truly, it runs like a shuttle through out all Hind. And my share and my joy” - he smiled to the darkness - “I owe to the lama here. Also to Mahbub Ali also to Creighton Sahib, but chiefly to the Holy One. He is right - a great and a wonderful world - and I am Kim - Kim - Kim - alone- one person - in the middle of it all» [Kipling, 2014].

Для успешной карьеры тайного агента Киму необходимо развивать и своё умение сливаться с самыми разнообразными слоями и кастами индийского общества. Внутренняя мимикрия героя, показывающая усвоение им восточного менталитета, – это и мысли, оформляемые на местном наречии<sup>1</sup>, и освоение практики медитации<sup>2</sup>, и своеобразная «толерантность» в религиозных вопросах<sup>3</sup>, с одной стороны, соответствующая обычаям местных жителей, почитающих разных религиозных служителей, с другой стороны, раскрывающая органичность для персонажа не христианских образов, привнесенных английскими миссионерами, а образов ислама и пестрых местных верований.

Само путешествие Кима с Тешу ламой, как оно описано в романе, завершает процесс с мимикрии европейца: «Each long, perfect day rose behind Kim for a barrier to cut him off from his race and his mother-tongue. He slipped back to thinking and dreaming in the vernacular, and mechanically followed the lama's ceremonial observances at eating, drinking, and the like <...> So they enjoyed themselves in high felicity, abstaining, as the Rule demands, from evil words, covetous desires; not over-eating, not lying on high beds, nor wearing rich clothes. Their stomachs told them the time, and the people brought them their food, as the sayings» [Kipling, 2014].

О результате усвоения героем особенностей восточного менталитета можно судить по финальному эпизоду романа, когда Тешу лама беседует с Кимом о финале их поиска священной Реки стрелы: «So thus the Search is ended. For the merit that I have acquired, the River of the Arrow is here. It broke forth at our feet, as I have said. I have found it. Son of my Soul, I have wrenched my Soul back from the Threshold of Freedom to free thee from all sin - as I am free, and sinless. Just is the Wheel! Certain is our deliverance. Come!» He crossed his hands on his lap and smiled, as a man may who has won Salvation for himself and his beloved» [Kipling, 2014].

В этих словах отражаются представления буддиста о смысле его существования – достижение освобождения от «бытия-в-сансаре» [Бережной, 2010] – и готовность, достигнув этого знания, «добиться освобождения от океана сансары для всех живых существ» [Елихина, 2010, с. 18]. Также в этом высказывании видится признание определенной духовной зрелости ученика, которому гуру готов сообщить сакральное знание. Можно сказать, что завершение поисков ламы совпадает с окончательным оформлением основ мировоззрения его ученика.

Становление героя включает в себя мимикрию как уподобление культурным образцам запада и востока. Автор романа за счет изображения «двойной» разнонаправленной мимикрии постоянно показывает наличие некоего избытка (наличия западного в восточном и наоборот), который и делает Кима «таким же, но не совсем». Например, в эпизоде, когда мальчик не поддается гипнозу, восточной технике внушения противопоставлено рациональное размышление, анализ происходящего с применением таблицы умножения, проговариваемой по-английски. В другом эпизоде Ким не соглашается со словами Ламы «To abstain from action is well- except to acquire merit» [Kipling, 2014], отвечая: «At the Gates of Learning we were taught that to abstain from action was unbecoming a Sahib. And I am a Sahib» [Kipling, 2014]. С другой стороны, мальчик соглашается с таким высказыванием: «<...> there is neither black nor white, Hind nor Bhotiyal. We be all souls seeking escape» [Kipling, 2014].

<sup>1</sup> Например: «“And all that trouble,” said he to himself, thinking as usual in Hindustanee, “for a horse's pedigree!» [Kipling, 2014].

<sup>2</sup> В романе эпизод медитации описан так: «A very few white people, but many Asiatics, can throw themselves into a mazes as it were by repeating their own names over and over again to themselves, letting the mind go free upon speculation as to what is called personal identity. When one grows older, the power, usually, departs, but while it lasts it may descend upon a man at any moment. “Who is Kim – Kim - Kim?” He squatted in a corner of the clanging waiting-room, rapt from all other thoughts; hands folded in lap, and pupils contracted to pin-points. In a minute - in another half second - he felt he would arrive at the solution of the tremendous puzzle; but here, as always happens, his mind dropped away from those heights with the rush of a wounded bird, and passing his hand before his eyes, he shook his head» [Kipling, 2014].

<sup>3</sup> Любопытно, что Кима связывают дружеские отношения с представителями разных религий – ислама, буддизма; ему стараются привить христианское мировоззрение. В определенные моменты происходят столкновения представителей этих религий: полковые священники отец Виктор и отец Беннет весьма скептически настроены по отношению к буддисту Тешу ламе, высказывает о нем свое нелицеприятное мнение мусульманин Махбуб Али. При этом сам мальчик прекрасно взаимодействует с каждым из представителей мировых религий и во внутренних своих монологах допускает немислимые, с точки зрения ревностных последователей религиозных догматов, сочетания: «Haimai! I go from one place to another as it might be a kick-ball. It is my Kismet. No man can escape his Kismet. But I am to pray to Bibi Miriam and I am a Sahib» [Kipling, 2014].

Однако отметим, что детально воспроизводимая восточная составляющая идентичности главного героя (и белого англо-индийца в принципе), как, несомненно, имеющая весомое значение, все же в рамках колониального дискурса остается подчиненной западному началу; в той же мере, в какой ценность способности Кима уподобляться местным жителям обусловлена в конечном итоге ее актуальностью для английской разведки. Э. Саид эту особенность произведения рассматривает как особый прием, заключающийся в том, что «контроль англичан над Индией (Большая Игра) в точности совпадает с тягой Кима к маскировке и переодеваниям, что позволяет ему сливаться с Индией воедино и впоследствии лечить ее недуги» и это не могло осуществиться без «британского империализма» [Саид, 2012, с. 334].

В упоминаемой выше монографии Б. Эшкрофта, Г. Гриффитса и Х. Тиффин «Postcolonial studies: the key concepts» утверждается, что Кимбол О'Хара, сочетающий, по замыслу автора, «расовое превосходство» и знание местной культуры, разительно отличается от туземцев и представляет собою идеального управляющего для колониального мира, в котором, таким образом, можно не опасаться «расового смешения» [Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2013, p. 174–175].

Добавим, что сравнительный аспект изображения поддерживает приоритет колонизаторов: мимикрия подлинно восточного человека – Хурри-бабу – носит оттенок юмористического изображения, чем подчеркивается ее несовершенство, и лишь белому англо-индийцу (ирландского происхождения) удастся органично и эффективно соединить два разнокультурных начала.

### Заключение

В романе Р. Киплинга «Ким» представлены разнообразные варианты мимикрии. Бенгалец Хурри-бабу – типичный восточный человек, принимающий западные культурные образцы. Этот персонаж в свете британской колониальной политики может быть идеальным представителем «класса интерпретаторов» («a class of interpreters») [Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2013, p. 125], стоящих между колонизаторами и колонизированными.

В образе главного героя романа – Кимбола О'Хары – показывается многомерная двунаправленная мимикрия, результатом которой, по замыслу автора, должна стать некая новая идентичность. Она основывается на амбивалентном принятии и отрицании местного индийского (во всем его многообразии) и английского составляющих ее элементов, а потому коррелирует с гибридным пространством колониального культурного контакта. Очевидно, по замыслу Р. Киплинга, результат данной мимикрии ни в коем случае не подрывает авторитет колониальной идеологии.

С точки зрения современной постколониальной теории, эту идею можно объяснить стремлением снизить опасный эффект «смазанной», пародийной копии колонизатора за счет внесения в предлагаемый для подражания культурный образец аутентичных восточных черт колонизированных. В этом отношении можно согласиться с мнением Л. Джеймс [James, 2006, p. 127] о том, что киплинговское видение и осмысление культурного феномена «киного» открывает пути для появления постколониальных исследований.

### Список литературы

1. Бережной С.Б. Учение об анатмане и нирване в буддийской философии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-ob-anatmane-i-nirvane-v-buddiyskoy-filosofii>(дата обращения 03.05.2018).
2. Елихина Ю.И. Культы основных бодхисаттв и их земных воплощений в истории и искусстве буддизма. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Нестор-История, 2010. 292 с.
3. Зыкова Е.П. Редъярд Киплинг: Восток, Запад и философия неоромантизма // Вишневская Н.А., Зыкова Е.П. Запад есть Запад, Восток есть Восток. Из истории англо-индийских литературных связей в Новое время. Москва: Наследие, 1996. С. 117–156.



4. Проскурнин Б.М. «Ким» Редьярда Киплинга: жанровая структура и проблемы перевода (размышления по поводу пермского издания романа в 1991 г.) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 6(12). С. 98–108.
5. Саид Э.В. Культура и империализм / Пер. А. В. Говорунова. Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2012. 736 с.
6. Сидорова О.Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный университет», 2005. 262 с.
7. Туляков Д.С. Поэтика многоголосия в романе Р. Киплинга «Ким» и его переводах на русский язык: встреча «двух рубежей» на страницах пермской книги // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып.3(15). С. 185–192.
8. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. Postcolonial studies: the key concepts. London. New York: Routledge, 2013. 335 p.
9. Bhabha H. Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse // October, Vol. 28, Discipleship: A Special Issue on Psychoanalysis (Spring, 1984), p. 125–133.
10. James L. The Victorian Novel. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. 274 p.
11. Jussawalla F. Kim, Huck and Naipaul: Using The Postcolonial Bildungsroman to (Re)define Postcoloniality // October Links & Letters. 1997. № 4. P. 25–38.
12. Kipling R. Kim. 2014. URL: [http:// https://ebooks.adelaide.edu.au/k/kipling/rudyard/kim/index.html](http://https://ebooks.adelaide.edu.au/k/kipling/rudyard/kim/index.html) (дата обращения 24. 07. 2016).
13. Mehmet Ali ÇELİKEL KIPLING'S POST-COLONIAL AMBIVALENCE: WHO IS KIM? // Ankara Üniversitesi Dilve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 44, 2 (2004), s. 285–295.

**Bratukhina L. V.**

*Ph.D. (Philology), Associate Professor,  
Department of World Literature and Culture,  
Perm State University*

#### **DUAL MIMICRY IN THE NOVEL "KIM" BY R. KIPLING**

*The article analyzes R. Kipling's novel "Kim" in the light of such concepts of postcolonial theory as mimicry and hybridity. The image of the protagonist of this work – Kimball O'Hara – is the main subject of the analysis. It represents an example of the specific identity of the Anglo-Indian ("native born"), that forms through double mimicry: assimilation of the cultural patterns of the West and the East.*

*It is noted that ambivalent character of this phenomenon is connected with the synthesis of different cultural elements and their negation through the opposition to another model. The conclusion is made about the peculiarity of the Kipling's understanding of the relations between the colonizers and the colonized: mimicry, oriented, among other things, to assimilation of cultural patterns of colonized people serves to maintain the authority of the colonialists.*

*Keywords: mimicry, colonial discourse, Kipling, hybridity, postcolonial theory, difference, Eastern culture, Western culture.*

УДК 821.161.1:821.581“18/19”

**Кондаков Борис Вадимович**

Доктор филологических наук,  
профессор кафедры русской литературы,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614690, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396 310  
E-mail: kondakovb@mail.ru

**Лю Янькунь**

Аспирант, кафедра русской литературы,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614690, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (919) 7154621  
E-mail: 15945607187@163.com

**ИСТОРИЯ ЛЮБВИ МИ ШИ И МА ЛИ:  
ПЕРВЫЙ ПЕРЕВОД ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА  
«КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» В КИТАЕ**

*В статье выявляются особенности первого перевода на китайский язык повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», выполненного известным переводчиком Цзи Ихуэем в 1903 г. Авторы исследуют, как и почему изменяются имена персонажей, система образов и сюжетные ситуации повести. В результате они приходят к выводу, что указанные изменения обусловлены особенностями восприятия художественной литературы китайскими интеллектуалами начала XX в. Перевод текста пушкинского произведения воспроизводил существовавшие в то время стереотипы сознания китайских читателей. Широко использована традиционная символика китайской культуры, что способствовало его включению в контекст национальной литературы и фольклора и в результате облегчало его понимание.*

*Ключевые слова: русская литература, Пушкин, китайская культура, Цзи Ихуэй, межкультурные контакты, перевод.*

**Введение**

Имя А.С. Пушкина китайские читатели впервые услышали в 1900 г., когда Линь Юэчжи [林乐知] (1836–1907), известный шанхайский педагог, переводчик и религиозный деятель, в своих «Исследованиях в области политики России» впервые упомянул имя А.С. Пушкина в качестве примера русского писателя, который не боялся власти и призывал людей к свободе и революции [Линь, 1900, с. 59]. В соответствии с существовавшей традицией, А.С. Пушкин получил китайское имя «Бо Шицзинь» [伯士金 – Bo Shijin]

Первый перевод на китайский язык произведения А.С. Пушкина (повести «Капитанская дочка»), выполненный Цзи Ихуэем, был опубликован в 1903 г. в Шанхае издательством «Да Сюань» [大宣] [Цзи, 1903, с. 42].

Цзи Ихуэй [载翼馨] (1875–1908) – выдающийся китайский переводчик, издатель, революционер, оказавший огромное влияние на распространение творчества А.С. Пушкина в Китае, являющийся основоположником китайского пушкиноведения. Цзи Ихуэй внес значительный вклад в развитие российско-китайских культурных взаимоотношений, он открыл русской литературе дорогу к китайскому читателю; его деятельность способствовала принятию творчества Пушкина в Китае.

В истории литературы современного Китая имя переводчика Цзи Ихуэя тесно связано с повестью А.С. Пушкина «Капитанская дочка». В Китае переводы произведений Пушкина существуют уже более ста лет и, хотя в настоящее время появились многочисленные новые переводы и исследования его творчества, в истории русско-китайских литературных связей первый перевод, выполненный Цзи Ихуэем, сохранил свое огромное историческое значение.

В 1896 г. правительство поздней Цинь направило Цзи Ихуэя на учёбу в один из старейших университетов Японии – созданный в 1872 г. Токийский университет образования<sup>1</sup>. В 1899 г. Цзи Ихуэй закончил обучение в этом университете и перевёлся в другое учебное заведение – Университет Васэда<sup>2</sup>. Обучаясь в Японии, Цзи Ихуэй организовал собственное книжное издательство «И шу хуэйбянь» [“译书汇编” – “Все лучшие книги”], которое стало первым китайским издательством, специализировавшимся на переводах зарубежной художественной литературы.

После того, как Цзи Ихуэй вернулся в Китай, он примкнул к «Ассоциации китайского образования», основанной Цай Юаньпэем<sup>3</sup>. В этот же период Цзи Ихуэй познакомился с «отцом нации» Сунь Ятсеном<sup>4</sup> и получил от него поддержку своим идеям. В дальнейшем Цзи Ихуэем было основано новое издательство «Цзо Синьшэ»<sup>5</sup>, которое стало специализироваться на переводе и издании прогрессивных книг.

За 7 лет своего существования издательство опубликовало свыше 50 книг, включая работы французского философа, писателя и мыслителя эпохи Просвещения Ж.-Ж. Руссо («Общественный договор»); американского политолога Дж. У. Бёрджесса («Политическая наука и сравнительное конституционное право»); швейцарского юриста и политика И.К. Блюнчли («Урок современного государства»), а также многие художественные произведения прогрессивных западных писателей, в том числе русских.

Поскольку Цзи Ихуэй был активным участником революционного движения, в 1907 г. военный диктатор Юань Шикай [袁世凯]<sup>6</sup> изгнал его из Пекина на родину – в провинцию Хубэй. В 1908 г. великий переводчик умер от болезни в возрасте 30 лет.

### Основная часть

Перевод повести великого русского писателя А.С. Пушкина «Капитанская дочка» стал одним из главных результатов деятельности Цзи Ихуэя. Долгое время этот перевод не был известен исследователям (по крайней мере, его не связывали с «Капитанской дочкой»). Знаменитый китайский литературовед и переводчик, специалист по творчеству А.С. Пушкина Гэ Баоцюань<sup>7</sup> долгое время полагал, что первый перевод «Капитанской дочки» («上尉的女儿») был осуществлен Ань Шоуи<sup>8</sup> в 1921 г. (на 18 лет позже, чем перевод Цзи Ихуэя).

В 1957 г. Гэ Баоцюань обнаружил в доме писателя Цянь Дэфу<sup>9</sup> книгу под названием «Думы цветка и мечты бабочки, или Жизнь Ми Ши и Ма Ли» [花心蝶梦录, 又称弥士玛丽传].

<sup>1</sup> В 1973 г. Токийский университет образования был переименован в Университет Цукубы [筑波大学].

<sup>2</sup> Университет Васэда [早稻田大学] также расположен в Токио. Он был основан в 1882 г. известным учёным и политиком Окумой Сигэнобу.

<sup>3</sup> Цай Юаньпэй [蔡元培] (1868–1940) – китайский государственный деятель, учёный, переводчик и педагог. Был министром просвещения Китайской республики, ректором Пекинского университета, основателем и первым Президентом Академии наук.

<sup>4</sup> Сунь Ятсен или Сунь Чжуншань [孙中山] (1866–1925) – выдающийся китайский революционер и политик, основатель партии Гоминьдан.

<sup>5</sup> Название издательства «Цзо Синьшэ» [作新社] означает «Принятие идеи обновления».

<sup>6</sup> Юань Шикай [袁世凯] (1859–1916) – президент Китайской Республики, китайский военный лидер и политический деятель эпохи заката династии Цинь и первых лет Китайской Республики.

<sup>7</sup> Гэ Баоцюань [戈宝权 – Ge Baoquan, 191–2000] – китайский литературовед, критик, журналист и переводчик с русского языка, специалист по творчеству А.С. Пушкина.

<sup>8</sup> Ань Шоуи [安寿颐 – An Shouyi, 1901–1968] – известный переводчик, профессор.

<sup>9</sup> Цянь Дэфу [钱德福 Qian Defu, 1900–1977] – известный китайский писатель, драматург, литературовед и критик. Автор исторических драм и работ по истории новой и новейшей истории китайской литературы. Публиковался под псевдонимом Аин [阿英 – Aying].

Первоначально Гэ Баоцюань предположил, что этот текст является выполненным Цзи Ихуэем переводом «Метели» или «Дубровского», однако, в дальнейшем он пришел к выводу, что источником текста была «Капитанская дочка», точнее, ее японский перевод [Гурвич, 1911, с. 283].

Российский исследователь М.П. Алексеев писал по этому поводу: «...С произведениями Пушкина в Китае начали знакомиться в конце XIX в., первое время по переводам – японским, английским и немецким. Несколько позже стали появляться другие китайские переводы произведений Пушкина, в первую очередь прозаических, однако и они делались не с русских оригиналов, а через посредство иностранных переводов, указанных выше (в Китае в то время было мало людей, владевших русским языком)» [Алексеев, 1979, с. 58].

Одна из первых попыток передать повесть Пушкина на китайском языке была сделана в самом начале XX в. В 1903 г. с японского перевода (сделанного в свою очередь с английского) была переведена на китайский язык «Капитанская дочка». Результаты такого тройного перевода, разумеется, не могли не сказаться на его качестве; об этом говорит заглавие повести: «Русская любовная история, или мисс Мэри»<sup>1</sup>.

Уточним некоторые фактические данные. Первый перевод на китайский язык повести «Капитанская дочка» действительно был «вторичным», то есть выполненным с японского языка (перевод с русского на японский язык был выполнен в 1886 г. (за 17 лет до публикации китайского варианта!) Такасу Дзискэ<sup>2</sup>, а «перевод с перевода» на китайский язык был сделан Цзи Ихуэем.

На обложке книги стояло заглавие – «История любви в России», а на второй странице (на титульном листе книги) было указано имя автора – Бо Шицзинь [伯士金] (Пушкин) и предложен другой, развернутый вариант названия повести – «Думы цветка и мечты бабочки, или Жизнь Ми Ши и Ма Ли» [花心蝶梦录, 又称弥士玛丽传].

Само по себе столь существенное изменение названия книги весьма интересно и требует особых пояснений. Не следует делать вывод о том, что причиной изменения пушкинского названия было только то, что Цзи Ихуэй учился в Японии и не знал русского языка. Действительно, Цзи Ихуэй следовал принципу максимального уважения к японскому тексту, являвшемуся для него оригиналом.

Опубликованный в Японии перевод повести, выполненный Такасу Дзискэ, имел название «Сумису Мари-но дэн», то есть «Жизнь Смита и Мари», и предварялся словами: «Любовная история в России». Данный текст следовал сложившимся в Японии к концу XIX в. канонам литературного перевода. Поскольку в это время в Японии была популярна культура Великобритании, переводчик изменил русские имена персонажей на английские: Маша Миронова получила имя «Мари»; Петр Гринев стал Джоном Смитом, Швабрин – Дантоном.

Изменения коснулись и имен других персонажей. Таким образом, классическое произведение русской литературы в сознании японцев изначально оказывалось в общеевропейском культурном контексте. Японский вариант заголовка повести А.С. Пушкина подчеркивал национальный характер сюжета переведенного произведения («История любви в России»); название также содержало в себе указание на то, что это «история любви» (пушкинский заголовок «Капитанская дочка» указывал, прежде всего, на социальный статус главной героини).

Особого объяснения требует второй заголовок, предложенный Цзи Ихуэем уже в китайском переводе произведения, – «Думы цветка и мечты бабочки». С одной стороны, здесь также можно увидеть следование японской традиции. Как отмечает И.П. Кожевникова в статье «Пушкинские переводы в Японии», название такого типа соответствовало сформировавшимся в конце XIX в. в японской культуре принципам перевода произведений

<sup>1</sup> Информация об этом переводе заимствована из статьи Гэ Баоцюаня «Пушкин в Китае», помещенной в «Пушкинском литературном сборнике» (Пекин: Эпоха, 1947 – на китайском языке). Японский перевод «Капитанской дочки», по-видимому, не сохранился; по крайней мере, его нет в государственных книгохранилищах Китая.

<sup>2</sup> Такасу Дзискэ (? – 1910) – первый переводчик произведений А.С. Пушкина на японский язык.

европейской литературы. Так, например, перевод романа английского писателя Э. Бульвер-Литтона «Эрнст Малтроверс», выполненный Нива Дзюнъитиро, получил название «Карюсюнва», то есть «Весенние беседы о цветах сливы. Удивительные события в Западной Европе» [Кожевникова, 1999, № 6].

С другой стороны, выражения «думы цветка» и «мечты бабочки», как и вообще образы цветов и бабочек, глубоко укоренены в китайскую культуру. «Цветок», с одной стороны, обычно символизирует молодость, красоту, весну, невинность, духовное совершенство; с другой стороны, передаёт идею скоротечности, временности жизни. Можно предположить, что «думы цветка», упомянутые в названии перевода, должны быть связаны именно с этой стороной символического образа: мыслями о парадоксальности жизни, неотвратимости перемен, необратимом увядании молодости и красоты [Ромах; Толмачева, 2011, с. 231].

Китайским читателям был хорошо знаком сюжет о чудесном сне, который увидел герой средневековой новеллы Люй Дунбинь, положив голову на необычную подушку, принадлежавшую даосскому монаху. В своем сне он увидел собственное потенциальное будущее: он успешно выдержал государственный экзамен, получил назначение на ответственный пост, стал успешно делать карьеру и в итоге дослужился до должности премьер-министра, однако высокое положение и почести не принесли ему счастья. Проснувшись, Люй понял пустоту повседневной жизни и обманчивость мирской славы, выбрав путь даосского отшельника, стремящегося постигнуть Великое Учение.

«Бабочка» является традиционным символом влюбленных, символизирует женскую красоту, семейное счастье, радость, изобилие, удачу, свет; две бабочки, изображённые на картине, намекают на счастливую семейную пару, любовь и гармонию в их жизни. Упоминание «бабочки» ассоциировалось у китайских читателей, прежде всего, с известным сюжетом о китайских Ромео и Джульетте, – влюбленных друг в друга юноше по имени Лян Шаньбо [梁山伯] и девушке Чжу Интай [祝英台] (сокращенное название легенды «Лянчжу» объединяет фамилии обоих героев).

В легенде рассказывается о прекрасной образованной девушке Чжу Интай и талантливым молодым учёном Лян Шаньбо, которые влюбились друг в друга и поклялись в вечной верности. Однако родители решают выдать Чжу Интай замуж за богатого молодого человека. Узнав об этом, Лян Шаньбо умирает от невыносимых страданий, а Чжу Интай, получив известие о смерти возлюбленного, в день своей свадьбы совершает самоубийство во имя любви. После смерти Чжу Интай и Лян Шаньбо превращаются в двух прекрасных бабочек, а на их могиле появляются цветы.

В соответствии с традиционной китайской интерпретацией Чжу Интай является идеалом верности возлюбленному. Китайские исследователи часто подчеркивают, что Интай была неординарной девушкой, поскольку стремилась к знаниям и добилась того, что получила образование, переодевшись юношей. Лян Шаньбо также считается идеалом верности своей возлюбленной, а иногда интерпретируется в качестве образца служения императору.

Используя название «Думы цветка и мечты бабочки», Цзи Ихуэй поместил произведение А. Пушкина в контекст отношений Чжу Интай и Лян Шаньбо. Таким образом, в сознании китайских читателей Маша Миронова изначально воспринималась как смелая, активная и любящая девушка, способная на необычные поступки, а Петр Гринев – как честный и принципиальный молодой человек, способный пойти на самопожертвование ради общественных целей (что в целом соответствовало характеру пушкинских героев). Акцент на активность героев вытекал из политической ситуации, сложившейся в Китае в начале XX в., когда в стране расширялось революционно-освободительное движение.

Таким образом, символическое название пушкинского произведения в переводе Цзи Ихуэя, не имевшее основания в исходном тексте, в общем не противоречило идее повести и ориентировало китайского читателя на восприятие «Капитанской дочери» в социально-историческом аспекте.

Изменения исходного пушкинского текста в переводе на китайский язык, естественно, выразились не только в заголовке перевода, но и во многих других аспектах текста. Как мы уже отмечали, Цзи Ихуэй дал персонажам пушкинского произведения другие имена.

Главная героиня «Капитанской дочки» Маша Миронова стала называться Ма Ли [玛丽]. Для китайских читателей, проживавших в Шанхае, эти иероглифы однозначно ассоциировались с французским именем Мари (в японском переводе она имела английское имя Мэри). При объяснении этой ситуации нужно учитывать, что перевод был опубликован в Шанхае – городе, в котором существовали «международный сеттельмент» (руководившийся англичанами) и «французская концессия».

Таким образом, история любви героев изначально помещалась в контекст межкультурной коммуникации. Помимо этого данный антропоним вполне допустим в рамках китайской традиции именования: он включает достаточно распространенную фамилию Ма [玛 – Ma] (имеющую исходное значение «лошадь») и подходящее для девушки имя Ли [丽 – Li], имеющее значение «красивая», «прелестная», «чудесная», «изящная», «чистая», «цветущая».

**Таблица 1. Имена персонажей повести в оригинале и в переводе на китайский язык**

	<b>В оригинале</b>	<b>В переводе</b>
1	Петр Гринев	Ми Ши [弥士] (в японском тексте – Смит [斯密特])
2	Маша Миронова	Ма Ли [玛丽]
3	Емельян Пугачев	Пу Цзячаофу [普加乔夫]
4	Швабрин	Дань Дунь [胆顿]
5	Савельич	Кэ Линьдунь [克林顿]
6	Капитан Миронов	Гэ Ли [格里]
7	Капитанша Василиса Егоровна	Цюнянь [琼莲]
8	Иван Игнатьич	<i>В тексте перевода отсутствуют</i>
9	Зурин	
10	Бопре	
11	Императрица Екатерина II	
12	Генерал Андрей Карлович	
13	Отец Петра Гринева	
14	Мать Петра Гринева...	

Главный герой пушкинского произведения Петр Гринев в японской версии перевода имел типичное английское именование «Джон Смит» (斯密特 – Смит). В китайском переводе персонаж получил фамилию Ми [弥 – Mi], которая для Китая в начале XX в. была уже достаточно архаичной (она была распространена в эпоху Чуньцю [春秋] (770–476 гг. до н. э.), и имя Ши (士 – Shi), имевшее значение «чиновник», «образованный человек».

Герой-антагонист Швабрин в переводе стал именоваться Дань Дунь [胆顿 – Dan Dun]. Первый иероглиф 胆 (Dan) является «именным» и имеет значение ‘смелость’, ‘отважность’, ‘мужественность’; вторая часть имени (собственно имя) 顿 (Dun) имеет значение ‘пауза’, ‘остановка’; в целом же сочетание иероглифов 胆顿 имеет значение ‘малодушный и ‘коварный человек’.

С другой стороны, имя Дань Дунь в сознании китайских читателей ассоциировалось с китаизированной версией другого имени – Дантон. Жорж Жак Дантон (Danton) – известный французский политический деятель, живший в последней трети XVIII в., перешедший на сторону революции, человек решительный и безжалостный не отступавший ни перед какими препятствиями, один из главных проводников кровавого революционного террора, активный сторонник казни французского короля Людовика XVI.

События Французской революции и ее герои вызывали неизменный интерес у шанхайских интеллектуалов начала XX в., и примкнувший к восставшим герой-дворянин мог вызывать у читателей особый интерес (как он вызывал интерес и у самого А.С. Пушкина) и ассоциироваться с известным деятелем Французской революции.

Слуга пушкинского героя Савельич в китайском переводе получил именование «Кэ Линьдунь» [克灵顿 – Ke Lingdun]. В этом имени отражено влияние японского перевода, который был явно ориентирован на воспроизведение английской фамилии Clinton [克林顿 – Kelingdun]. Однако китайская версия перевода добавляла ряд дополнительных значений. Первый иероглиф 克 используется для обозначения фамилий (в настоящее время это очень редкая фамилия); два последующих иероглифа 灵顿 [Lingdun] имеют значение ‘находчивость’, ‘сообразительность’, ‘сметливость’, ‘ловкость’, ‘гибкость’.

Капитан Миронов получил именование Гэ Ли [戈理 – Ge Li]. Первый иероглиф 戈 [Ge] именной (он используется для обозначения фамилии, которая редко встречается в современном Китае). Иероглиф 理 имеет значение ‘ум’, ‘рассудок’, ‘интеллект’, ‘здравомыслие’, ‘трезвость’.

Его жена – капитанша Василиса Егоровна – получила типичное китайское женское имя Цюнянь [琼莲] (по старой китайской традиции женщины не имели фамилии). Первый иероглиф имени 琼 (Qiong) имеет значение ‘красивый’, ‘чудесный’; второй иероглиф 莲 (Lian) обозначает ‘цветок лотоса’ (имя можно перевести как ‘Чудесный Лотос’). Лотос является традиционным символом китайской культуры, обозначающим чистоту, совершенство, святость и созидательную силу (с лотосом, например, соотносятся добрые и трудолюбивые женщины).

Отметим, что капитан Миронов и его жена – два персонажа «Капитанской дочки», получившие в тексте перевода сугубо китайские имена, не вызывавшие у читателей ассоциаций с иностранной культурой. Можно предположить, что это может быть объяснено тем, что они в большей степени, чем иные персонажи, отвечали представлениям китайских читателей о том, какими должны быть люди соответствующего статуса.

Один из важнейших для А.С. Пушкина персонажей – Пугачев – получил именование Пу Цзячаофу [普加乔夫 – Pu Jiaqiaofu]. Первый иероглиф обозначал редко встречающуюся фамилию Пу [普 – Pu], имеющую начальное значение ‘повсеместный’, ‘всеобщий’, ‘распространенный’; второй иероглиф 加 [Jia] имел значение ‘добавлять’, ‘усиливать’, ‘увеличивать’; третий иероглиф 乔 [Qiao] имел значение ‘высокий’, ‘длинный’, ‘возвышенный’, ‘фальшивый’, ‘показной’, ‘переодетый’. Четвёртый иероглиф 夫 [Fu] обычно используется для перевода на китайский язык русских мужских фамилий, оканчивающихся на букву “в”.

По сути это оказалось единственное в китайском переводе «Капитанской дочки» имя собственное, которое в сознании читателей связывалось с Россией и с русской культурой. Сохранение «русского» колорита имени Пугачева может быть объяснено тем, что в начале XX в. Китай активно обсуждал идеи обновления общества (в том числе через массовое революционное восстание), и размышления о социальном протесте и герое-бунтаре (на материале российской истории и литературы) были весьма актуальны для Цзи Ихуэя и интеллектуалов его времени.

Можно увидеть, что переводчик ограничился в своем тексте семью персонажами: герой – героиня, слуга героя, родители героини, два персонажа – «антагониста». Именно эти персонажи играли в развитии пушкинского сюжета наибольшую роль, и именно эти типы персонажей были характерны для классической китайской прозы. В тексте отсутствуют персонажи, играющие меньшую роль в развитии основной линии сюжета, – Иван Игнатьич, Зурин, Бопре, Генерал Андрей Карлович, родители П. Гринева и некоторые другие.

Особого истолкования требует отсутствие в тексте перевода Императрицы Екатерины II, однако это может быть объяснено тем, что связанные с данным персонажем ситуации

(например, встреча Маши Мироновой с Императрицей) были в принципе невозможны в Китае того времени (и потому не могли быть восприняты китайским читателям); переводчику приходилось думать также о том, как избежать у читателей и непосредственных ассоциаций и прямых сопоставлений с действующей китайской императрицей Ци Си. К тому же следует иметь в виду, что некоторые ситуации, связанные в повести А.С. Пушкина с императрицей Екатериной II (например, встреча с императрицей в парке), в принципе не могли бы иметь место в Китае.

Таким образом, анализируя систему персонажей в тексте перевода, мы можем сделать вывод, что Ци Ихуэй пошел на существенные ее изменения, однако большая их часть может быть объяснена стремлением переводчика поместить созданный им текст в рамки определенной традиции, что делало его более понятным для китайского читателя, воспитанного на совершенно иной литературе и иных этических принципах.

В то же время текст не подвергся полной «китаизации»: чтобы сохранить у читателя ощущение присутствия «чужой» культуры, персонажам давались необычные фамилии обозначаемые редкими именными (в китайском языке используется преимущественно для обозначения фамилий) иероглифами 弥 (Mi), 胆 (Dan), 克 (Ke), 戈 (Ge), нередко ассоциирующимися с определёнными инокультурными реалиями. Персонажи получили «говорящие» имена, которые в сознании китайских читателей того времени соотносились с соответствующими психологическими характеристиками пушкинских героев.

Перевод Ци Ихуэя был выполнен на древнем классическом китайском литературном письменном языке *вэньянь*<sup>1</sup>, который уже в начале XX в. воспринимался как устаревший, однако по традиции использовался в литературных текстах. Объем переведенного текста составлял приблизительно 27 000 иероглифов (последовавшие в дальнейшем новые переводы повести, обычно выполненные на разговорном языке *байхуа*, включали уже значительно большее количество иероглифов)<sup>2</sup>.

Такой небольшой объем переведенного текста может быть объяснен как большей «компактностью» текстов, выполненных на литературном языке *вэньянь*, так и некоторым упрощением содержания оригинала.

Существенные изменения произошли, например, в композиции текста перевода. Сопоставим названия глав в произведении А.С. Пушкина и в его переводе на китайский язык (см. табл. 2).

**Таблица 2. Названия глав в пушкинском оригинале и в тексте перевода**

Номер главы	Название главы у Пушкина	Название главы в китайском переводе
Глава I	СЕРЖАНТ ГВАРДИИ	В дороге Ми Ши встретил незнакомца и был обманут
Глава II	ВОЖАТЫЙ	Хозяин и слуга заблудились во время метели и встретили необычного человека
Глава III	КРЕПОСТЬ	Ми Ши познакомился с Ма Ли
Глава IV	ПОЕДИНОК	Ми Ши написал любовное письмо Ма Ли, а его прочитал Дань Дунь
Глава V	ЛЮБОВЬ	Первая любовь Ми Ши не получила поддержки отца
Глава VI	ПУГАЧЕВЩИНА	Неприятели захватили город, а Ми Ши сопровождал Ма Ли
Глава VII	ПРИСТУП	Родители Ма Ли погибли за Родину, а Ми Ши освободился из плена

<sup>1</sup> Вэньянь [文言 – wényán] – буквально: «культурная речь».

<sup>2</sup> Например, в 1950 г. в издательстве Восточно-Китайского педагогического университета был опубликован перевод «Капитанской дочки», выполненный Фэн Чунем и Чжан Хуэем, который имел 246 000 иероглифов. В 2013 г. в том же издательстве был опубликован перевод этого же произведения, подготовленный Чжи Ляном, и насчитывавший 106 000 иероглифов.



Номер главы	Название главы у Пушкина	Название главы в китайском переводе
Глава VIII	НЕЗВАНЫЙ ГОСТЬ	Ми Ши беседовал с Пу Цзячаофу о прошлом
Глава IX	РАЗЛУКА	Ма Ли написала письмо Ми Ши и попросила у него помощи
Глава X	ОСАДА ГОРОДА	
Глава XI	МЯТЕЖНАЯ СЛОБОДА	Ми Ши освободил Ма Ли и снова встретил Пу Цзячаофу
Глава XII	СИРОТА	Пу Цзячаофу отпустил Ми Ши и Ма Ли
Глава XIII	АРЕСТ	Правительство арестовало Ми Ши
Глава XIV	СУД	Ма Ли приехала в Крепость Бидэ (Бидэбао) [Петербург] для спасения Ми Ши

Как мы видим, Цзи Ихуэй в своем переводе несколько изменил структуру произведения: вместо 14 глав, имевшихся в оригинале, переводчик сделал 13 глав: две главы (девятая и десятая) оказались объединены в одну (девятую главу).

Можно предположить, что глава «Осада города» (в которой приведены некоторые подробности жизни жителей осажденного города) оказалась не очень важна для передачи сюжета (что было главным для переводчика) и не соответствовала жанровым канонам китайского любовного романа.

Изменились и названия глав оригинала. Переводчик придал заголовку каждой главы форму, привычную и понятную китайскому читателю (в произведениях китайской традиционной прозы названия глав обычно кратко передавали их содержание и – с точки зрения современного российского читателя – больше напоминали аннотации. В названиях глав акцентировались ситуации, связанные с развитием любовного сюжета взаимоотношений героев, в то время как мало понятные китайскому читателю исторические эпизоды сокращались.

Как видно из названия глав, переводчик превратил историческую (или даже в историко-философскую) повесть в преимущественно любовную, которая была привычна для китайского читателя. Исчезли некоторые второстепенные сюжетные линии, были редуцированы психологические описания внутреннего состояния героев.

Достаточно значимыми оказались и иные изменения в тексте перевода. В произведении А.С. Пушкина текст излагается от лица главного персонажа – Петруши Гринева; в переводе Цзи Ихуэя вместо рассказчика, ведущего повествование от первого лица, был использован рассказ от третьего лица, который был привычен для китайского читателя (в классических китайских романах, повестях и новеллах изложение событий всегда осуществлялось либо от третьего лица, либо от лица стороннего рассказчика, дающего четкую оценку описываемым персонажам и событиям).

В китайском переводе исчезли эпиграфы, которые играли большую роль в пушкинском произведении: в них, как правило, были использованы хорошо известные современникам писателя тексты (авторские или фольклорные), которые помогали читателю понять позицию автора (существенно отличающуюся от позиции героя-повествователя) и нередко передавали «философский» взгляд на описываемые в главе события. Поскольку в переводе повествование велось от третьего лица, эта функция пушкинских эпиграфов становилась ненужной. К тому же для традиционного китайского повествования были характерны не краткие эпиграфы, а *вставные* развернутые стихотворные (или написанные образной ритмической прозой) тексты.

Обычно с такого вставного текста начиналась каждая глава, и в нем рассказчик сообщал, о чем пойдет речь в этом разделе; последующие тексты содержали описания природы и наружности героев; завершался раздел резюме, в котором подводились итоги эпизода (или всего текста), а также формулировалась мораль и выражалась эмоциональная оценка поступков персонажей.

В китайском варианте повести изменилось художественное пространство произведения. Вместо Южного Урала – оренбургских земель – местом действия повести была указана Сибирь. Проще всего такое изменение можно было бы объяснить тем, что Цзи Ихуэй, не зная русского языка, перепутал название города «Симбирск» (родительское поместье, в котором провёл своё детство Петруша Гринев, было расположено в Симбирской губернии) со словом «Сибирь», которое на китайском языке по звучанию похоже на слово «Симбирск»<sup>1</sup>. Однако можно предположить, что Цзи Ихуэй исходил, прежде всего, из того, что китайским читателям название города «Симбирск» было совершенно незнакомо, в то время, как о «Сибири», расположенной по другую сторону Великой стены, китайские читатели что-то знали и могли рассматривать ее как символическое обозначение далекой и малопонятной России.

Вот какое описание места действия приведено в переводе Цзи Ихуэя: «По бескрайней Сибирской земле России редко ступает человеческая стопа: всюду мы видим обрывистый горный рельеф, густые деревья, утром слышим крик оленя, вечером раздаётся пение птиц, зимой мы видим только мертвый лес озябших ворон, а летом бурно распускающиеся цветы...»<sup>2</sup>.

Нетрудно увидеть в этом тексте следование традиции описания пейзажей, идущей от китайского классического романа «Путешествие на Запад» (описание гор, деревьев, обитающих на территории птиц и животных и издаваемых ими звуков; развертывание пейзажа во времени).

Так, например, в классическом китайском романе «Путешествие на Запад» в Главе XX содержится следующее развернутое описание пейзажа:

*Здесь горы-великаны громоздились,  
Отрог переходил в другой отрог,  
И путники неволью заблудились  
Среди давно заброшенных дорог.  
К развесистой сосне благоуханной  
Бамбук ветвями жадными припал,  
Вокруг – камней нагроможденье странных,  
В лесу тенистом много птичьих пар,  
Несутся в небе облачные клочья,  
Вода потоков пенна и быстра.  
И изумруд травы густой и сочной  
Простерся наподобие ковра.  
В траве порою зайцы пробежали,  
Скрывались лисы в мраке темных нор,  
Олени со склоненными рогами  
Готовились дать хищникам отпор.  
И полосы лиан тысячелетних  
Вокруг больших стволов переплелись,  
И гибкие раскидистые ветви  
Склоняют над оврагом кипарис.  
Вид этих мест волшебных необычен,  
Как пик Хуа красив и величав,  
Склоняются цветы, и крики птичьи  
Весь день, как на горе Таньбай, звучат [У, 2015, с. 7].*

<sup>1</sup> 西伯利 [Xiboliya] – Сибирь; 辛比尔斯克 [Xinbiersike] – Симбирск.

<sup>2</sup> См.: Цзи Ихуэй. История любви в России. Шанхай: Цзо Синьшэ, 1903. 67 с.

Обращение именно к роману «Путешествие на Запад» может быть объяснено как тем, что в нем были заложены некоторые характерные особенности словесного художественного описания пространства (пейзажа), так и тем, что для китайского читателя начала XX в. путешествие в Россию (пусть даже осуществленное мысленно, при помощи обращения к тексту перевода русской книги), было также *путешествием на запад* – далекий, непонятный и неизведанный, такой же неизведанной, какой была для китайского читателя XVI в. Индия.

Одновременно Цзи Ихуэй добавил в свой текст несколько типично китайских по своему содержанию и стилю эпизодов, которые отсутствовали в оригинале пушкинского произведения.

Так, например, в пятую главу своего перевода Цзи Ихуэй включил текст письма, которое Петр Гринев написал своему отцу (у Пушкина только упоминался факт написания письма, однако конкретное содержание этого письма в повести не было приведено):

*«Строгому отцу лично в руки.*

*Прошло уже много времени с тех пор, как я поступил на службу в армию. Прошу отца простить меня за то, что в дни службы я, к великой своей печали, не мог в полной мере исполнять свой сыновний долг. В последние дни я при исполнении воинской службы получил серьезное ранение. После ранения дочь капитана Ма Ли [Мария Миронова] постоянно ухаживала за мной, и без поддержки дочери капитана я не смог бы выздороветь. Сегодня я прошу вас разрешить мне жениться на дочери капитана Ма Ли.*

*С уважением, Ваш сын Петр Гринев»* [Цзи, 1903, с. 56].

Точное цитирование писем персонажей всегда было характерно для китайской классической прозы, и в этом плане переводчик опирался на национальную эпистолярную традицию.

### **Заключение**

Анализ перевода «Капитанской дочки», выполненного Цзи Ихуэем, показывает, что подготовленный им перевод существенно отличался от пушкинского текста и, сохраняя отдельные черты исходного текста (сюжет, особенности образов персонажей), приближался к типичной жанровой форме китайской классической повести.

Цзи Ихуэй был образованным человеком и вдумчивым переводчиком, обладавшим прекрасным чувством слова и хорошо представлявшим особенности национальной культуры.

Он, конечно, прекрасно осознавал ограниченные возможности своего перевода, понимал, что «вторичный» перевод произведения русской литературы через культурное «посредничество» японского языка будет неизбежно иметь недостатки и значительная часть его «русского» содержания будет потеряна; он, естественно, понимал, что не может воспроизвести особенности пушкинского стиля, точно передать черты языка персонажей. Поэтому он поставил перед своим переводом совершенно иные задачи.

Для китайского читателя начала XX в. русская и – шире! – западно-европейская литература и ее жанрово-стилевые особенности были совершенно незнакомы и непонятны. Цзи Ихуэй не пытался точно передать содержание и стилиевые особенности произведения А.С. Пушкина. Наиболее важным для него было познакомить китайских читателей с некоторыми особенностями жизни людей западных стран, раскрыть их систему ценностей (прежде всего ценностей этических), показать, что в других странах живут люди, во многом похожие на жителей Поднебесной, чувства и проблемы которых сходны с аналогичными чувствами и проблемами китайских людей.

Именно поэтому это первый китайский перевод «Капитанской дочки» А.С. Пушкина стал событием огромного значения для китайской интеллигенции. Он стал прологом множества других переводов на китайский язык пушкинских произведений и сохранил свое конкретно-историческое значение до сегодняшнего дня, облегчив китайскому читателю сложную дорогу понимания русской классической литературы.

С момента издания перевода «Российской истории любви» прошло уже более века. В настоящее время на китайский язык переведено большинство произведений А.С. Пушкина

(одних только переводов «Капитанской дочка» на китайском языке сегодня есть уже более 10!), и качество этих переводов постоянно улучшается.

Однако, когда мы обращаемся к истории восприятия творчества А.С. Пушкина в Китае, мы понимаем, что это был долгий и сложный путь, и начало его заложил Цзи Ихуэй, который первым перевел произведения великого русского писателя и своим переводом помог китайским читателям воспринять особенности российского национального самосознания и русской классической литературы.

#### Список литературы

1. Алексеев М.П. Пушкин и Китай // Пушкин и Сибирь. Москва, Иркутск: Востсибоблгиз, 1937. С. 108–145.
2. Гурвич И. «Капитанская дочка» в Японии // Известия книжных магазинов т-ва М.О. Вольф по литературе, наукам и библиографии. 1911. № 11. Стлб. 283–286.
3. Кожевникова И.П. Пушкинские переводы в Японии // Московский журнал. 1999. № 6. URL: <http://mosjour.ru> (дата обращения: 04.02.2018).
4. Линь Юэчжи. Исследования в области политики России. Шанхай: Изд-во Гуан Сюэхуэй. 1900. С. 46–78.
5. Ромах Н.И., Толмачева У.К. Цветочная символика в изобразительном искусстве и литературе Китая // Аналитика культурологии: электронное научное издание. 2011. № 2 (20). С. 230–235.
6. У Чэн-энь. Путешествие на Запад. Т. 1 / пер. с кит. А.П. Рогачева. СПб.: Наука, 2015. 1055 с.
7. Цзи Ихуэй. История любви в России. Шанхай: Изд-во Цзо Синьшэ, 1903. 67 с. [载翼翠. 俄国情史. 上海: 作新社. 1903. 67 p.].
8. Чжан Тефу. А.С. Пушкин и Китай. Чанша: Юелу, 2000. 409 с.

**Kondakov B. V.**

*Grand Ph.D. (Philology),*

*Professor of the Department of Russian Literature,*

*Perm State University*

**Liu Yankun**

*Post-Graduate Student,*

*Perm State University*

#### **“LOVE STORY” OF MI SHI AND MA LI: THE FIRST TRANSLATION OF PUSHKIN’S “THE CAPTAIN’S DAUGHTER” IN CHINA**

*The article reveals the features of the first translation of the novel "Captain's Daughter" by A.S. Pushkin's into Chinese, carried out by a well-known translator Ji Yihei in 1903. The authors examine how and why the characters' names, the system of images, and the plot situations of the story change. As a result, they come to the conclusion that these changes are due to the peculiarities of the perception of fiction by the Chinese intellectuals of the 20th century. In the translation of Pushkin's work the Chinese readership stereotypes existing at that time are reproduced, the traditional symbolism of Chinese culture is widely used. These contributed to its inclusion of national literature and folklore into the context and, as a result, facilitated its understanding.*

*Keywords: Russian literature, Pushkin, Chinese culture, Ji Yihui, intercultural contacts, translation.*

УДК 821.111

**Плюснина Елизавета Андреевна**

Бакалавр, факультет современных иностранных языков и литератур, Пермский государственный национальный исследовательский университет. 614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15. Тел.: 8 (342) 2396290 E-mail: nickafaira@gmail.com

**Бочкарева Нина Станиславна**

Доктор филологических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры, Пермский государственный национальный исследовательский университет. 614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15. Тел.: 8 (342) 2396290 E-mail: nsbochk@mail.ru

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЬЕСЫ Б. ШОУ «ПИГМАЛИОН» И ФИЛЬМА-МЮЗИКЛА «МОЯ ПРЕКРАСНАЯ ЛЕДИ»**

*В статье рассматриваются основные различия между пьесой Б. Шоу «Пигмалион» и фильмом-мюзиклом «Моя прекрасная леди», связанные как с киноадаптацией литературного произведения (интермедийный аспект), так и с мировоззренческими установками создателей пьесы и фильма. Делается вывод о развитии в фильме остроумия и парадоксальности стиля Б. Шоу, об отличиях в жанре, конфликте и хронотопе, о визуальности и музыкальности фильма. Анализируется полемика между самим Б. Шоу, режиссерами и критиками по поводу финала произведения и судьбы главных героев. Доказывается, что уже в пьесе социальный конфликт получает романтическое разрешение, а в фильме он вообще отходит на второй план, вытесняясь музыкой и танцами.*

*Ключевые слова:* Б. Шоу, Пигмалион, экранизация, Моя прекрасная леди, пьеса.

**Введение**

Выдающийся ирландский драматург Джордж Бернард Шоу (1856–1950) прожил долгую и насыщенную жизнь. Он отдал многие годы творческим исканиям, овладевая новыми для себя жанрами. Романист и рассказчик, обозреватель книжных новинок, художественный, музыкальный и театральный критик, общественный деятель и публицист, основатель Лондонской школы экономики и политических наук и, наконец, прославленный драматург, Б. Шоу занял видное место в истории английской литературы конца XIX и первой половины XX века [Балашов, 1997, с. 5].

Столетняя библиография трудов, посвященных его творчеству, не исключает появления новых работ. Цель нашей статьи – сравнить пьесу Б. Шоу «Пигмалион» и фильм-мюзикл «Моя прекрасная леди», широко используемые в образовательных программах [Нартов, 1976; Context, 1995; Шоу, 2001; Пигмалион, 2011].

**Основная часть**

Пьеса «Пигмалион» (“Pygmalion: A Romance in Five Acts”) стала одной из самых популярных в творчестве Б. Шоу благодаря своей оригинальности, остроумию и демократическому духу, а также отражению глубоких социальных и нравственных проблем,

актуальных и в наши дни. В этой пьесе Б. Шоу использовал своё многолетнее увлечение фонетикой и лингвистикой. «Но пропаганда научной фонетики только одна из сторон интересной, многогранной пьесы.

Это в то же время пьеса большого социального, демократического звучания – пьеса о природном равенстве людей и их классовом неравенстве, о талантливости людей из народа. Это и психологическая драма о любви, которая по ряду причин почти превращается в ненависть. И, наконец, это пьеса гуманистическая, показывающая, как бережно и осторожно нужно подходить к живому человеку, как страшен и недопустим холодный эксперимент над человеком» [Гражданская, 1979, с. 101–102].

Сам Шоу писал об этой пьесе: «*Хочу похвастаться, что пьеса “Пигмалион” пользовалась величайшим успехом в Европе, Северной Америке и у нас. Ее поучительность настолько сильна и преднамеренна, что я с восторгом швыряю ее в лицо тем самодовольным мудрецам, которые, как попугаи, твердят, что искусство не должно быть дидактическим. Это подтверждает мое мнение, что искусство не может быть иным*» (цит. по: [Деннингхаус, 1988, с. 128]).

Пьеса Б. Шоу была создана в 1912–1913 гг. Главная роль предназначалась для знаменитой артистки Стэллы Патрик Кемпбэлл. По словам очевидцев, эта 47-летняя женщина с удивительным мастерством и убедительностью сыграла 17-летнюю цветочницу Элизу Дулиттл [Гражданская, 1979, с. 102].

Фильм «Моя прекрасная леди» (“*My Fair Lady*”) был снят Джорджем Кьюкором в 1964 г. на основе одноименного мюзикла композитора Фредерика Лоу и либреттиста Алана Джея Лернера. Главные роли исполнили Одри Хэпберн (Элиза) и Рекс Харрисон (Хиггинс).

Основной сюжет в фильме сохранен, и изменения связаны, прежде всего, с интермедийностью [Бочкарева, Новокрепленных, 2017] (точнее – «медийной транспозицией» [Rajewsky, 2005, p. 51], «адаптацией» [Straumann, 2015, p. 249] литературного произведения к музыкальному кино).

Во-первых, в фильме больше разработано пространственное окружение героев (визуальный аспект). Прежде всего, добавлены массовые панорамные сцены в театральном фойе, на рынке, в пивной, на скачках и на балу (в пьесе почти все сцены камерные, бал и опера остаются за сценой, в четвертом акте о них только упоминается). Одной из задач американцев (создателей мюзикла и фильма) было показать зрителю разные слои английского общества, хотя и в условной (театральной) манере, что соответствует ироническому пафосу пьесы ирландца Б. Шоу.

Во-вторых, в фильме, как и в мюзикле, большая роль отводится музыке (вместо пяти актов пьесы – две серии фильма с музыкальной интерлюдией). С одной стороны, таким образом, развиваются слова Хиггинса о том, что для его экспериментов необходим слух («*If she has a good ear and a quick tongue*» / «*Если у нее чуткое ухо и гибкий язык*» [Шоу, 1986, с. 101]; «*You know, she has the most extraordinary quickness of ear*» / «*у нее совершенно исключительный слух*» [Там же, с. 129]).

С другой стороны, темы песен и даже некоторые фразы взяты из пьесы, но в основном это творчество поэта-песенника Лернера и композитора Лоу. Можно сказать, что создатели фильма-мюзикла использовали и развили остроумие и парадоксальность стиля Шоу, которые роднят его с ирландцем О. Уайльдом (см. например об английских экранизациях пьесы «Идеальный муж» [Bochkareva, Ponomarenko, 2017]).

Самое видимое отличие пьесы от фильма заключается в названии. Название пьесы Б. Шоу отсылает нас к греческому мифу о скульпторе Пигмалионе, изваявшем статую Галатеи. В этом мифе потрясенный красотой собственного творения художник умоляет Афродиту оживить мраморную статую. Галатея обретает душу, становится прекрасной женщиной и выходит замуж за Пигмалиона (см.: [Пигмалион, 1998, с. 365]).

Шоу иронически сравнивает Альфреда Хиггинса с Пигмалионом. В случае с мюзиклом и фильмом отсылка к мифу в названии утрачивается. Однако и здесь вариативно повторяются

слова Хиггинса о том, что он «создал» Элизу (в пьесе: «*You will jolly soon see whether she has an idea that I havnt put into her head or a word that I havnt put into her mouth. I tell you I have created this thing out of the squashed cabbage leaves of Covent Garden; and now she pretends to play the fine lady with me*» [Шоу, 2001, с. 135]. В фильме: «*I'm to put on my Sunday manners for this thing that I created out of the squashed cabbage leaves of Covent Garden?*» [Context, 1995, с. 108]).

Вместе с тем, в фильме акцентируется мотив Золушки: Элиза танцует с принцем на балу в Букингемском дворце и воспринимается всеми как неизвестная принцесса.

В фильме по сравнению с пьесой также добавлены некоторые сцены. Например, обучение Элизы правильному произношению. В фильме она учится произносить звук «h», проговаривая фразу «*In Hartford, Hereford and Hempshire hurricanes hardly ever happen*» таким образом, чтобы пламя свечи колыхалось от ее дыхания. Или сцена с камешками, которые Хиггинс засовывает Элизе в рот, чтобы она научилась четко проговаривать слова.

Такие сцены способствуют более детальному погружению зрителя в процесс обучения, демонстрируют конкретные методические приемы, позволяют актерам выразить свое мастерство, а также создают комический эффект и непосредственно раскрывают сложный характер взаимоотношений учителя и ученицы.

Некоторые сцены, например, где Элиза после неудачной попытки правильно произнести алфавит злится на профессора Хиггинса и мечтает наяву, что по приказу короля его расстреливают, или, где Фредди, томящийся от любви к Элизе, оставляет ей цветы, расширяют жанровые приемы романтической комедии, используя визуальные возможности кинематографического монтажа.

Следует также отметить, что сцена с приемом у миссис Хиггинс, где Элиза демонстрирует первые результаты своего обучения, заменена сценой со скачками в Аскоте, где, помимо миссис Хиггинс, миссис Эйнсфорд Хилл и ее сына Фредди, появляются новые персонажи, а именно леди Боксингтон и лорд Боксингтон. Клара, сестра Фредди, в экранизации отсутствует.

Возможно, режиссер сделал замену сцен, чтобы придать большую важность и торжественность данному событию. На скачках присутствовало огромное количество людей, причем знатного происхождения – герцоги, лорды, графы и так далее. Это заставляет зрителя с большим беспокойством переживать за судьбу героини.

Особое внимание в аспекте сравнения пьесы и экранизации следует уделить развязке. Экранизация показывает нам «романтическую» развязку с возвращением Элизы к профессору Хиггинсу. В пьесе же финал остается открытым.

По мнению немецкого литературоведа Ф. Деннингхауса, изменение финала в фильме способствует неверному истолкованию социально «детерминированной» пьесы: «Элиза уясняет себе, что, несмотря на успешное завершение занятий по языку, на изменение среды, овладение ею всеми формами поведения, она не превратилась еще в настоящую леди, а стала лишь горничной, секретаршей или собеседницей двух джентльменов. Она делает попытку миновать эту судьбу путем бегства. Ей претит мысль о том, чтобы стать женой богатого джентльмена, она хочет зарабатывать на жизнь собственным трудом» [Деннингхаус, 1978, с. 147–148].

Борясь против однозначной «романтической» трактовки финала пьесы, Б. Шоу в отдельно написанном «Послесловии» объясняет последующий жизненный путь Элизы и утверждает, что «реальное продолжение очевидно всякому, кто хоть немного разбирается в человеческой природе вообще и в женской интуиции в частности» [Шоу, 1986, с. 156].

Однако Ф. Деннингхаус преувеличивает, когда пишет, что она сама «преодолеваем все трудности экономического порядка» и «совместно с Фредди» открывает «преуспевающий цветочный магазин» [Деннингхаус, 1978, с. 154]. По словам Б. Шоу, полковник Пикеринг «несколько лет принужден был держать на своем текущем счету в банке порядочную сумму, чтобы покрывать их убытки» [Шоу, 1986, с. 158].

Тенденциозно трактует Ф. Деннингхаус и будущие отношения Элизы с Хиггинсом: «Трудно себе представить, чтобы такая женщина согласилась играть роль домохозяйки у джентльмена-ученого, который на двадцать лет старше ее, и быть в финансовой зависимости от своего супруга» [Деннингхаус, 1978, с. 154].

У Б. Шоу в «Послесловии» они интерпретируются как сложная привязанность двух сильных личностей: «Просто удивительно, до какой степени Элиза ухитряется по-прежнему вмешиваться в домашнее хозяйство на Уимпол-стрит, несмотря на магазин и свою семью. И можно заметить, что мужа она никогда не шпыняет, к полковнику привязана искренне, как любимая дочь, но так и не избавилась от привычки шпынять Хиггинса, как повелось с того рокового вечера, когда она выиграла для него пари <...> И в то же время есть у нее ощущение, что безразличие его стоит большего, чем страстная влюбленность иных заурядных натур. Она безмерно заинтересована им. Бывает даже, у нее мелькает злорадное желание заполучить его когда-нибудь одного, на необитаемом острове, вдали от всяких уз, где ни с кем не надо считаться, и тогда стащить его с пьедестала и посмотреть, как он влюбится – как самый обыкновенный человек» [Шоу, 1986, с. 156]. Поэтому не удалась попытка поставить пьесу в соответствии с трактовкой Ф. Деннингхауса, а не Б. Шоу, где Элиза не любит Хиггинса [Образцова, 1977, с. 54–55].

Лернер, как и многие постановщики пьесы Б. Шоу, переработал финал для мюзикла «Моя прекрасная леди». В предварительных замечаниях к сценарию он пишет: «Я пропустил продолжение, потому что Шоу объясняет в нем, что Элиза вышла замуж не за Хиггинса, а за Фредди, но – да простит мне Шоу и небеса! – я не уверен, что он прав» (цит. по: [Деннингхаус, 1978, с. 157]).

Ф. Деннингхаус прав, когда утверждает, что в действительности Лернер «не только выпустил из виду “sequel”, но в интересах “поэтической справедливости” также основательно почистил последнюю сцену» [Там же]. Он перенес финальную картину в дом Хиггинса, куда возвращается Элиза в соответствии с жанром «романтической комедии», и повторил сцену с тапочками (вместо покупки перчаток у Шоу).

По словам самого Б. Шоу, в пьесе важную роль играет влюбленность Элизы в Хиггинса и его ответное чувство. Не случайно он называет ученицу Элизой, невольно вызывая в памяти читателя легендарную историю любви Абеяра и Элоизы. Написанное после неудачных театральных постановок «продолжение» вызвано, на наш взгляд, как требованиями социального реализма, так и полемическим характером драматурга.

### **Заключение**

Таким образом, музыкальная экранизация позволяет обнаружить и развивает те потенциальные возможности пьесы, которые вызвали полемику у исследователей, постановщиков и автора. На наш взгляд, в пьесе-гопансе основной конфликт – социальный, но его «романтическое» разрешение подчеркивается тем, что миссис Хиггинс отправляется на свадьбу мистера Дулиттла (что делает закономерной и свадьбу ее сына с Элизой, хотя против этого впоследствии возражал сам Шоу).

В фильме социальный конфликт не разрешается и отходит на второй план (мистер Дулиттл получает деньги и собирается жениться, но возвращается в пивную к своим друзьям, и даже Элиза отказывается присутствовать на его свадьбе).

В соответствии с жанром музыкальной романтической комедии здесь акцентируется конфликт между холодным разумом, бессердечной муштрой и социальным снобизмом – с одной стороны, любовью и музыкой – с другой. В переломный момент обучения, когда Хиггинс с восторгом говорит о музыкальности английского языка, Элиза понимает его, делает успехи в произношении и сменяет ненависть на любовь, которая побеждает и в финале.



**Список литературы**

1. Балашов П.С. Поборник правды // Бернард Шоу. Избранное. Москва: Прогресс, 1977. С. 5–25.
2. Бочкарева Н.С., Новокрещенных И.А. Проблемы взаимодействия литературы и других искусств в контексте интермедийности (опыт кафедры мировой литературы и культуры Пермского государственного национального исследовательского университета) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9. Вып. 2. С. 117–130.
3. Гражданская З.Т. Бернард Шоу: Очерк жизни и творчества. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1979. 175 с.
4. Деннингхаус Ф. Театральное призвание Бернарда Шоу / Пер. А.С. Кортикова, С.В. Рожновского. Москва: Прогресс, 1978. 328 с.
5. Нартов К.М. Зарубежная литература в школе. Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1976. 287 с.
6. Образцова А.Г. Современная английская сцена. Москва: Наука, 1977. 247 с.
7. Пигмалион // Энциклопедия литературных произведений. Москва: Ватриус, 1998. С. 365–366.
8. Пигмалион: (по Б. Шоу): кн. для чтения в 9 кл. Пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / пересказ Ю.Е. Ваулиной и др. 2-е изд. Москва: Express Publishing : Просвещение, 2011. 64 с.: ил. (Английский в фокусе).
9. Шоу Б. Пигмалион / Пер. с англ. Е. Калашниковой; Послесловие / Пер. с англ. Н. Рахмановой // Шоу Б. Избранные пьесы. Москва: Просвещение, 1986. С. 87–159.
10. Шоу Б. Пигмалион (книга для чтения на английском языке). Москва: Глосса, 2001. 224 с.
11. Bochkareva N., Ponomarenko E. Ekphrastic portraits of personages in O. Wilde's play «An Ideal Husband» and their representation in A. Korda's and O. Parker's films // Proceedings of the 45th International Philological Conference (IPC 2017). Atlantic Press. (в печати)
12. Context. Учебный видеокурс английского языка. Languages of the world. LTD London, 1995. 128 p.
13. Rajewsky I.O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality // Intermedialities, 2005, № 6. P. 43–64.
14. Straumann B. Adaptation – Remediation – Transmediality // Handbook of Intermediality / Ed. G. Rippl. GmbH, Berlin, Boston: de Gruyter. 2015. P. 249–267.

***Plyusnina E. A.***

*Bachelor, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures, Perm State University*

***Bochkareva N. S.***

*Grand Ph.D. (Philology), Professor, the Department of World Literature and Culture, Perm State University*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PLAY BY B. SHOW «PYGMALION» AND THE MUSICAL «MY FAIR LADY»**

*The article examines the main differences between the play "Pygmalion" by B. Show and the musical "My Fair Lady", connected both with the film adaptation of the literary work (the intermedial aspect) and with the worldview of the creators of the play and film. The conclusion is made about the development of wit and paradoxicality of Shaw's style in the film, differences in the conflict, chronotope and musicality of the film. The controversy between Shaw himself, directors, and critics about the finale of the work and the fate of the main characters is analyzed. It is proved that even in the play the social conflict gets a romantic resolution, and in the film, it generally fades into the background, being replaced by music and dancing.*

*Keywords: Show, Pygmalion, film, My Fair Lady, play.*

УДК 811. 411. 21' 243

### **Андросова Светлана Викторовна**

Доктор филологических наук, доцент,  
профессор кафедры иностранных языков,  
Амурский государственный университет.  
675027, Амурская область, г. Благовещенск,  
Игнатьевское шоссе, д. 21, кор. 7, ауд. 210.  
Тел.: 89622854654  
E-mail: androsova\_s@mail.ru

### **Андросова Дарья Евгеньевна**

Магистрант, кафедра иностранных языков,  
Амурский государственный университет.  
675027, Амурская область, г. Благовещенск,  
Игнатьевское шоссе, д. 21, кор. 7, ауд. 210.  
Тел.: 89622854654  
E-mail: androsova\_s@mail.ru

## **ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ<sup>1</sup>**

*Ведение дистанционной коммуникации в электронно-образовательной среде вуза – новшество, которое активно внедряется преподавателями. Несмотря на трудоемкость и временную затратность, при должном моделировании она оказывается интересной и эффективной для ее участников, обеспечивая улучшение качества как письменной, так и устной речи.*

*Ключевые слова: личный кабинет, общая и индивидуальные комнаты общения, структурирование сообщений, электронные комментарии, анализ студенческих письменных работ, классификация и аббревиация ошибок.*

### **Введение**

В условиях заметного недостатка аудиторных часов на языковых отделениях университета и катастрофической их нехватки на неязыковых, возникает необходимость более эффективно организовывать самостоятельную работу, на которую отводится немало времени как при очной, так и заочной формах обучения (см., напр., [Куприянычева, Филиппова, 2018]). Этому напрямую способствует создание электронно образовательной среды вуза (ЭОСВ) – актуальная задача в условиях информатизации обучения, отраженная в современных стандартах (см., напр., [Федеральный ..., 2015, 2016]). Такая среда в полном объеме функционирует в Амурском государственном университете. Неотъемлемой частью ЭОСВ является личный кабинет студента и преподавателя. Важная функция личного кабинета – предоставление возможности общения со студентами по различным аспектам обучения по дисциплинам, включая выполнение домашних заданий, контроль и оценивание. Возможности кабинета позволяют организовать общение посредством так называемых комнат (rooms): во-первых, в общей комнате, которая создается преподавателем и куда

---

<sup>1</sup> Авторы статьи выражают свою признательность группам 597 об2 А и 618 об Амурского государственного университета за активное участие в проводимом исследовании, добросовестность и креативный подход к нашему общему делу.

приглашаются все студенты группы; во-вторых, индивидуальное общение со студентом в комнате, создаваемой самим студентом, куда он приглашает преподавателя. Технология общения с использованием возможностей личного кабинета используется авторами настоящей статьи в преподавании, в частности, дисциплин «Культура речевого общения первого иностранного языка» для студентов-бакалавров третьего курса направления подготовки 45.03.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика» и «Профессиональный иностранный язык» для студентов-бакалавров второго курса направления подготовки 18.03.01 «Химическая технология». На данный момент первая дисциплина ведется в объеме 5 академических часов контактной работы в неделю; на предыдущих курсах объем дисциплин на иностранном языке составлял 8 академических часов контактной работы в неделю. На вторую дисциплину приходится 4 академических часа в неделю; на предыдущем курсе велся иностранный язык в объеме 2 академических часов в неделю. В группе лингвистов учатся 7 человек, в группе химиков – 16.

Целью проведенного исследования было проанализировать ход дистанционной письменной коммуникации преподавателя и обучаемых для выявления проблем, эффективности и перспектив такого общения с использованием ЭОСВ.

Идея переписки преподавателя с обучаемыми на иностранном языке сама по себе не нова. Между тем, случаи ее активного использования при обучении иностранному языку в вузе немногочисленны, а во многих средних школах практически отсутствуют в силу ряда объективных и субъективных причин, которые не являются предметом рассмотрения настоящей статьи. Ведение же такого общения в рамках ЭОСВ – новшество, которое появилось в последних стандартах и сейчас активно внедряется преподавателями. Однако зачастую такое общение носит преимущественно односторонний характер – общая информация группе от преподавателя, немногословная реакция старосты группы и отправка работ на проверку при недостатке обратной связи. Мы постарались изменить существующую ситуацию, сделав такое общение регулярным, обоюдосторонним и, по возможности, полноценным, используя системно-деятельностный подход, который требуется реализовывать на всех уровнях образования (см., напр., [Какурина, 2008; Ильина, Евстигнеева, 2013; Тройникова, 2015]).

При организации общения применялся метод моделирования письменной коммуникации, характерной для носителей английского языка. Кроме того, использовались методы устного опроса и анализа полученных ответов, а также анализа динамики ошибок письменной коммуникации.

## Основная часть

### Общение через личный кабинет. Выработка структуры и правил общения

Организация общения происходила методом проб и ошибок. В конечном итоге были выработаны ряд общих правил, применяемых и для группы, в которой иностранный язык является профилирующим, и для группы, в которой он таковым не является (профилирующий предмет – химия). Во-первых, общение ведется нами только на английском языке, русский язык допустим исключительно в переводческих целях. Во-вторых, письма могут быть и довольно короткими и простыми, но, в любом случае, должны соответствовать общепринятой структуре, которая рассматривается в ходе практических занятий. На ознакомление с несложной структурой

*salutation*

*introduction*

*main body (Para 1 + Para 2)*

*concluding remarks*

*ending*

не уходит много времени – учебник по развитию навыков письма «Successful Writing» [Evens, 2004, 2008], который имеется в домашней библиотеке многих преподавателей

английского языка, обеспечивает необходимой теорией просто и доступно изложенной на английском языке, схемами, вариантами связочных слов на все случаи общения в разных стилях, образцы структурных элементов письма и целых писем. По этой книге преподаватель может составить необходимые учебно-методические материалы и эффективно развивать практические навыки письма дистанционно.

В-третьих, нами была принята полуофициальная форма писем в силу характера ситуации общения – «преподаватель ↔ студент». Это позволило немного раскрепостить обучаемых, не вдаваясь при этом в крайности неформальной и формальной переписки (о стилях писем и их структурных и лексических и грамматических особенностях см., напр., в учебниках «Successful Writing» для студентов различных уровней подготовки [Evens, 2004, 2008]).

Четвертое правило напрямую связано с третьим: в некоторой степени поощрялось использование так называемых эмоджи – средств типа «смайлики» и тому подобных, набор которых с разной степенью полноты представлен в большинстве редакторов электронных сообщений. Однако они лимитировались, чтобы не заменять полноценное вербальное общение невербальным, изредка перемежающимся с вербальным. Также запрещалось использование специфической орфографии слов электронных сообщений, которые можно назвать орфографическими интернет-жаргонизмами. Их многие студенты прекрасно осваивают и без помощи преподавателя.

### Общая комната (Common room) и индивидуальные комнаты

Примечательно, что разделение на общую и индивидуальные комнаты было предложено самими студентами, которые чувствовали себя дискомфортно от перспективы делать ошибки каждого общим достоянием группы. Название «Common room» было также инициативой студентов, которые как раз в этот период смотрели фильм «Гарри Поттер и философский камень» и воодушевились общими комнатами общежитий магической школы Хогварц. В целом, общие комнаты назывались преподавателем либо по номерам групп, либо по названиям дисциплин, либо совмещая и то и другое (безусловно, возможны и иные более удачные варианты).

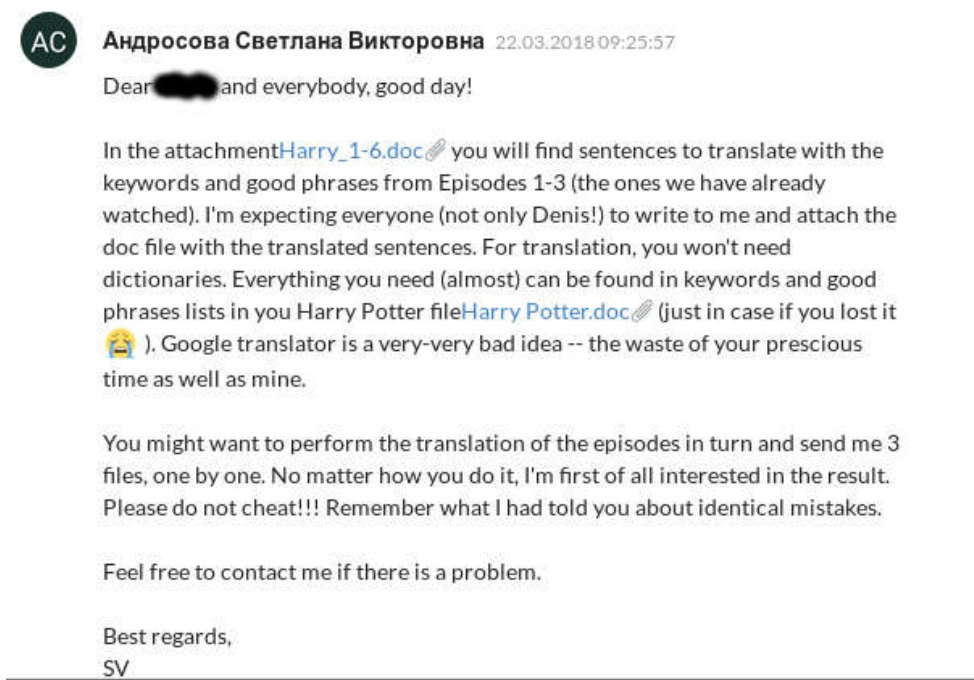
Студенческие названия индивидуальных комнат варьировали от тривиальных фамилий и имен до названий изучаемых видеосюжетов (см. № 8 на рис. 1) и весьма юмористичных высказываний, подразумевающих самокритику, как в № 9 (рис. 1).

Рис. 1. Общие и индивидуальные комнаты для общения

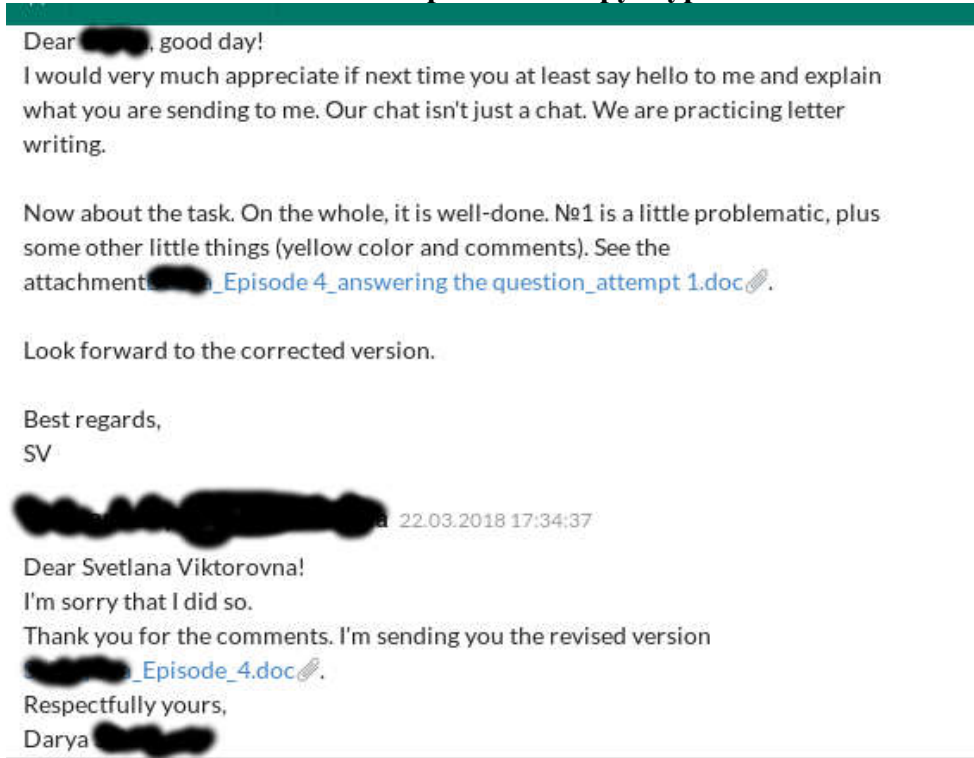
№	Название комнаты	Число участников	Действия
1	Кафедра иностранных языков	14	
2	Вводный фонетический курс	21	Удалить
3	Культура речевого общения первого иностранного языка	8	Удалить
4	Иностранный язык 718	15	Удалить
5	группа 618	18	Удалить
6	Лингвистические базы данных (группа 697 об)	11	Удалить
7	Homework [blurred] ova	2	
8	Harry Potter	2	
9	I do not know where to send my homework, I'm stupid	2	

Итак, посмотрим, как действовали первое и второе правила, требующие общения только на английском языке и необходимости структурирования письма. Полноценная переписка с преподавателем на английском языке для наших обучаемых оказалась делом весьма непривычным, а регулярная – тем более. В качестве примеров приведем письмо преподавателя с инструкцией (см. рис. 2) и смайликом, иллюстрирующим правило № 4, и один из раундов переписки по выполнению одного из заданий (см. рис. 3).

**Рис. 2. Письмо с инструкцией**



**Рис. 3. Исправление структуры**





На первом раунде в ответ на наши письма студенты просто прикрепляли необходимые файлы с выполненным домашним заданием, зачастую, даже, как говорится, не сказав Hello! На вопросы о причине происходящего студенты отмечали фактор стеснения и отсутствие опыта. На втором раунде присутствовала структура, но это была структура типичного русского письма. Особенно характерным было типичное русское начало: *Good morning*, *Good day* или даже *Good night*, если письмо писалось поздно вечером (40 % обучаемых лингвистов и 90 % обучаемых химиков). В ходе дальнейших распросов выяснилось, что студентов (в основном нелингвистов) очень смущало обращение «Dear ...», которое у подавляющего большинства ассоциировалось с «Дорогой/ая ...», что, в свою очередь, для них означало переход за рамки профессиональных отношений и дискомфорт. О том, что данное обращение означает как «дорогой», так и «уважаемый», в зависимости от стиля письма, многие обучаемые, как выяснилось, понятия не имели, хотя программа средней школы предполагает ведение переписки как неформальной / неофициальной (письмо другу, родителю), так и полуформальной / полуофициальной (письмо учителю, тете / дяде и т.п.). Как только данный барьер был преодолен, правила начали выполняться. Дополнительным стимулом, конечно же, было выставление баллов за качество переписки.

Файлы студенческих работ, прикрепленные к их письмам преподавателю, проходили обязательное оценивание. Конечный балл определялся количеством попыток, количеством ошибок и их характером. На рисунке 4 продемонстрирована одна из таких проверенных работ.

Рис. 4. Методика исправления ошибок

The image shows a screenshot of a student's English assignment titled "Episode 4." The text contains 12 numbered sentences with various grammar errors highlighted in yellow. To the right of the text is a list of feedback comments, each with a dropdown menu and a timestamp. The comments are: "Grammar: must + Infinitive", "Preposition needed", "She and he – only about people", "Passive: не поймал, а был пойман", "Wrong word choice. You need получить обратно, забрать", "Past Simple needed: умер, а не находился в процессе умирания", and "Modal verb + Infinitive". At the bottom, there is a "Dear ..." salutation and a feedback message: "That was a good try. Now you need to correct the mistakes (see yellow color and my comments to the right) and send the file back to me again."

**Episode 4.**

1. Madam Hooch explained them how to fly. At first they must **to** stepped up to the left side of the broomstick and then they must stick tight hand over the broom and say "Up". After that they had got hold of broom, mount it, gripped it right. When Madam Hooch blew her whistle, they must kick **ed** of from the ground and **kept** their broom steady hover for a moment then leaned forward slightly and touch back down.
2. The broom stopped listening Neville and flew up, began to circle him, hit the walls, then he fell from **her** and **caught** on the spear and fell on the ground and broke his wrist.
3. Malfoy lifted Neville's ball, called him a dumbhead, and said that he had to hide the ball from Neville on the roof.
4. Harry Potter flew after Malfoy to **tear off** Neville's ball and when Malfoy threw out the ball, Harry flew after it and caught the ball.
5. Professor McGonagall ran out and called him after her. She took Wood from the lesson and told him that she found a new seeker.
6. Harry Potter was the youngest participant in Quidditch.
7. They told him that Quidditch was a rough game, but no one **was dying**, someone **was vanishing** occasionally, but they **were turning** up in a month or two.
8. Harry was worried that he had never played Quidditch and he could **made** a fool of himself. Hermione said that he was not **made** a fool of himself, it was in his blood. Ron **did** say anything, but his expression showed that he was confirming Hermione's words.
9. The staircase began to change direction. They went by the forbidden way, it was the third floor and when they opened the door to go back, they came upon the Filch's cat, and they ran, so that they would not be seen.
10. They couldn't leave, because Filch came and children ran and went into the room where the three-headed dog **slept**.
11. Hermione saw that the dog was standing on the trap door, so **she** guarded something.
12. He meant that Hermione considered exception to be more **important** than death.

**Dear ...!**

**That was a good try. Now you need to correct the mistakes (see yellow color and my comments to the right) and send the file back to me again.**

Grammar: must + Infinitive  
<анонимный>  
22.03.2018 09:34

Preposition needed  
<анонимный>  
22.03.2018 09:35

She and he – only about people  
<анонимный>  
22.03.2018 09:38

Passive: не поймал, а был пойман  
<анонимный>  
22.03.2018 09:36

Wrong word choice. You need получить обратно, забрать  
<анонимный>  
22.03.2018 09:37

Past Simple needed: умер, а не находился в процессе умирания  
<анонимный>  
22.03.2018 09:39

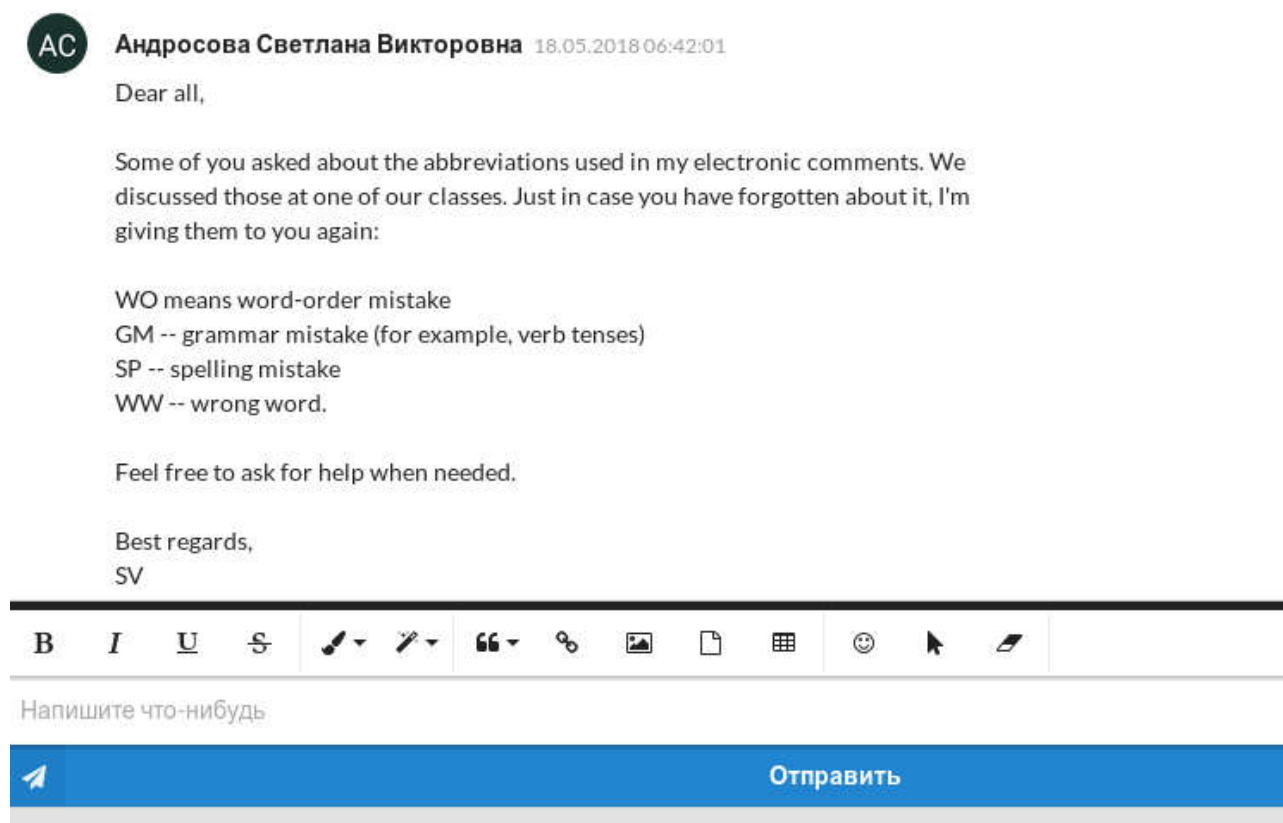
Modal verb + Infinitive  
<анонимный>  
22.03.2018 09:40

Here Past Continuous

На данном рисунке представлены проверенные ответы одного из обучаемых на вопросы к одному из отрывков вышеупомянутого фильма (участки, подлежащие исправлению,

выделены заливкой). В целом, большая часть ошибок – грамматические (залог, времена глагола, инфинитивы, местоимения, предлоги). Имеются также ошибки в подборе слов, когда обучаемые отходят от необходимых ключевых слов, выданных по материалу, над которым ведется работа (видео, аудио или письменный текст). Если таковых много, то результат весьма плачевный – изречения, потенциально малопонятные для носителей английского языка. В приведенном примере, который демонстрирует начальный раунд исправления ошибок, даны относительно полные комментарии того, что нужно сделать, однако по мере освоения данной формы проверки и преподавателем, и студентами осуществляется переход от полных комментариев преимущественно к обозначению ошибок с помощью соответствующих аббревиатур, которые только указывают студенту, какого типа ошибка, но определять, в чем конкретно она состоит и как ее исправить, теперь приходится самому студенту. Все аббревиатуры оговариваются заранее, и при необходимости об этом делается соответствующее напоминание, разумеется, не отходя от первого оговоренного нами правила – только на английском языке (см. рис. 5–6).

**Рис. 5. Напоминание о классификации и обозначении ошибок**



Постепенно повышаются требования и к пунктуационному оформлению работ: использование тире и дефиса, запятые (на рис. 6 латинская буква P обозначает пунктуационную ошибку – punctuation mistake).

В конце данного раздела приведем эссе студента-химика второго курса, оцененное на отлично, что особенно показательным на фоне лингвистов, у которых английский язык – профилирующий предмет (рис. 7). Это третья по счету письменная работа с начала применения данной технологии обучения в ходе данного семестра. Работа выполнена по просмотренному и обсужденному в аудитории аутентичному видеосюжету о технологии изготовления швейцарских армейских ножей, показанному на канале Discovery в рубрике «How it's made» (отметим особую привлекательность и эффективность работы с видео [Власова, 2017, с. 84]). Эссе четко структурировано. Во введении применена техника от общего к частному. Основная часть эссе состоит из трех параграфов – производство деталей

ножа, сборка и контроль качества – в которых использовано большое количество глаголов в активном и пассивном залогах. Используется в основном настоящее простое время, изредка простое прошедшее (что соответствует тематике и типу нарратива), имеются также случаи употребления оборота нахождения / существования, модального глагола, выражения волеизъявления. Предложения простые, но не примитивные. Студент грамотно реализовал рекомендации простоты структуры, высокой наполняемости ключевыми словами по сюжету и грамматической и стилистической правильности. Эссе практически лишено русифицизмов – хорошо сработала методика ключевых слов и их грамматической организации в предложениях.

Рис. 6. Проверенная работа с аббревиатурами ошибок

How many top quality brands are known all over the world? ten or maybe twenty?  
Well I know several.

But as for phones the best for me is Samsung. I use it and I'm incredibly happy. It takes into account all the subtleties - design and usability.

After all, it is very difficult not only to create a brand and get worldwide fame, but also constantly keep a high level in everything.

If you need a good multifunctional knife, then your choice will undoubtedly fall on Swiss knives.

At the beginning of the brass sheets fall on the press and stamp. After that, we get the blank blades and then all the extra notches bite off.

Blades are hardened and quick cool-down, then ride a carousel and immersed in a green liquid to prevent corrosion. So we are getting the main blade.

After all the procedures, the main blade connects with corkscrew, scissors, screwdriver and small blade. All this is securely fastened with rivets.

After that, the main blade is manually sharpened and checked by a laser. If all components meet the high requirements, then the product is attached to the trademark name. So it turns out a full-fledged Swiss army knife.

I was lucky to see an example of Swiss knives in my life - my father has one. This is a multifunctional device that will help you in any situation!

After all, if so many people use these knives, then they are really good!

I hope that the quality of these knives never will change and in the future company await only successes.

**Not bad but I am worried about the lack of the keywords.**

Unknown Author 04.05.2018 15:26  
WW: what do you oppose to what?  
Unknown Author 04.05.2018 15:19  
Unknown Author 04.05.2018 15:26  
Unknown Author 04.05.2018 15:26  
I added what you had requested  
Unknown Author 04.05.2018 15:25  
P, WW  
Unknown Author 04.05.2018 15:27  
WW  
Unknown Author 04.05.2018 15:28  
Bad sentence structure + GM  
Unknown Author 04.05.2018 15:22  
GM  
Unknown Author 04.05.2018 15:22  
WO

Завершая анализ динамики письменных работ, следует отметить, что необходимость четко структурировать свою речь в письмах в личном кабинете и проверять их на предмет соблюдения композиционной структуры, грамматики, правильности подбора лексики, орфографии оказала прямое положительное влияние на качество как письменных работ в целом (от лексических тестов до эссе), так и устной речи (от комментария текста независимо от направленности до презентации непростых проектов по химическим вычислениям).



Рис. 7. Эссе

**Essay “Swiss Knives Production”**

→ Not too many top-quality brands are known all over the world. For example, in sport clothes one of top brand is Adidas, in mobile devices sphere it is Apple and in oil industry it is Lukoil. In the swiss knives production there is a similar situation. Production of swiss knives requires high-qualified workers, high-quality equipment and facilities in general.

→ The first level of swiss knives manufacturing is directly production of parts of future knives. Production starts from the big coil of stainless steel. Equipment pulls it between a press and die. The press forces steel against the die to punch out blade shapes. Other parts like can openers and pliers are produced in the same way. After that, workers load the blades into a vibrating mix of ceramic stones and water for steel polishing (with little powder for preventing parts from sticking together). After several hours of polishing, workers activate a powerful magnet to extract the parts from vibrating mass. After extraction workman arranges the blades on a conveyor which goes into an oven that exposes them to intense heat. A quick cooldown follows which toughen the steel considerably.

→ The second level is hand assembling of knife. To build the Swiss Army knife, workers slide everything onto brass rivets, beginning with an aluminum spacer. After installation of most of all parts, workers fit the main blade, a corkscrew and a smaller blade onto the assembly. After finalizing of assembly, they secure the rivets with attachments, called bushings, chop off the tops of the rivets to make them flush with the bushings, grind the cutting edge to angle it under 15 degrees. The result is a tool that’s virtually impossible to pull apart. Prefinal knife assembly step is sandwiching the toolkit bundle between two handles.

→ The final step of knife production is quality control. Experts inspect every tool to confirm that it is in perfect condition and it springs out of the handle as it’s designed to. There’s no room for error when it comes to packing all these tools into a pocket-sized unit and once they do this, multitool is ready to spring into action.

→ There are many spheres to use the Swiss knives, starting from military purposes and ending by everyday ordinary use. The Swiss knife is a great high-quality pocket-size multitool which can replace many individual things in one device. This brand of knives got wide spread and known all over the world in spite of their high price. And this is one of the best engineers’ ideas and I wish I had it.

**Great job!!!**

GM

<анонимный>

18.05.2018 06:00

### Заключение

Исследование динамики ведения переписки по дисциплинам, преподаваемым на иностранном языке (английском) для лингвистов и нелингвистов, длившееся в течение полугода, позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, регулярное, «обоюдостороннее» и полноценное общение на иностранном языке в электронно-образовательной среде вуза является важной составляющей системно-деятельностного подхода в условиях информатизации обучения. Во-вторых, на организацию такого общения затрачивается немало времени и усилий со стороны преподавателя и студентов, однако «игра стоит свеч», поскольку это способствует повышению мотивации студентов, создает более полноценную искусственную языковую среду, приближая ее к естественной, и компенсирует недостаток академических часов контактной работы.

Наконец, необходимость четко структурировать речь в письмах в личном кабинете и скрупулезно проверять их привела к положительной динамике качества как письменных работ, так и устной речи обучаемых.

**Список литературы**

1. Власова О.В. Развитие критического мышления посредством работы с видео на занятиях иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. № 1, 2017. С. 83–87.

1. Ильина Е.А., Евстигнеева И.А. Системно-деятельностный подход в обучении письменной речи школьников на иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 11. С. 197–200.

2. Какурина О.А. Системно-деятельностный подход при формировании содержания профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Труды Псковского политехнического института. Естественные и математика. Гуманитарные науки. 2008. № 12.1. С. 50–53.

3. Куприянычева Е.А., Филиппова А.А. Применение сервиса Google в рамках самостоятельной работы при обучении иностранному языку на заочном отделении // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2018. Вып. 4. № 1. С. 24–31.

4. Тройникова Е.В. Системно-деятельностный подход в профессиональном иноязычном и межкультурном образовании // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 105–108.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика. Приказ Министерства образования и науки РФ № 181 от 06.03.2015.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 18.03.01 «Химическая технология» (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1005 от 11.08.2016.

7. Evans E. Successful writing. Intermediate. Express Publishing, 2008. 152 p.

8. Evans E. Successful writing. Upper-Intermediate. Express Publishing, 2004. 138 p.

**Androsova S. V.**

*Grand Ph.D. (Philology),  
Foreign Languages Department,  
Amur State University*

**Androsova D. E.**

*Master Student,  
Foreign Languages Department,  
Amur State University*

**SHARING THE EXPERIENCE OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT FOR TEACHING ENGLISH TO STUDENTS AT LINGUISTIC  
AND NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS**

*Introducing distant communication in university electronic educational environment is a new project that is launched by teachers. Despite its being effort- and time-consuming, its appropriate modeling makes it interesting and effective for the participants, providing better quality of both written and oral speech.*

*Keywords: personal account, common and individual chatrooms, structuring messages, electronic comments, students' writings analysis, classification and abbreviation of mistakes.*

УДК 378.14.014.13

**Василенко Дарья Владимировна**

Старший преподаватель кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел. 8 (342) 2396350  
E-mail: dashavas2904@rambler.ru

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ**

*В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка в вузе. В образовательных стандартах отсутствует единообразие формулировок о компетенциях, навыках и умениях, которыми должен обладать выпускник вуза, также отсутствуют инструменты достижения указанного стандартами уровня владения языком. Все это отрицательно сказывается на качестве преподавания и на академической мобильности студентов.*

*Ключевые слова: федеральный государственный стандарт, иностранный язык, уровень владения языком, компетенции, вуз, программа, тестирование.*

**Введение**

На современном этапе иностранный язык является неотъемлемой частью программ высшего профессионального образования на гуманитарных факультетах на всех уровнях от бакалавриата до аспирантуры, что указано в государственных образовательных стандартах [Федеральные гос..., эл. рес.; см. также Красавцева, 2018, с. 56–60].

Однако они не прописывают инструменты, которые должен использовать вуз в преподавании иностранного языка. С одной стороны, это позволяет образовательному учреждению гибко подходить к выбору программ, учебников, методов тестирования, с другой, создает определенные трудности как для преподавателей, так и для студентов, а также и для руководства вуза.

При этом основной задачей для всех сторон, участвующих в образовательном процессе, является универсализация процесса обучения, что позволит студентам обучаться у любого преподавателя в любом вузе страны. В свою очередь, преподаватели смогут работать с любыми студентами, независимо от того, в каком вузе они обучались ранее, администрация же сможет гарантировать, что баллы, полученные студентом в данном университете или институте, соответствуют баллам в любом другом высшем учебном заведении страны. Все это, как представляется, позволит значительно увеличить академическую мобильность в России.

**Основная часть**

Если обратиться к образовательным стандартам для гуманитарных специальностей, то они относят владение иностранным языком к общекультурным компетенциям, в основе понимания которых лежит подход Н.С. Розова, рассматривающего эти компетенции как совокупность трех аспектов: смыслового, проблемно-практического и коммуникативного [Розов, 1998]. При этом профессиональная компетенция понимается как составная часть общекультурной, на основании чего стандарт предусматривает, что выпускник будет использовать иностранный язык не только в межличностном общении, но и для решения профессиональных задач [Федеральные гос..., эл. рес.].

Однако в большинстве стандартов отсутствует четкое определение понятия «профессиональные задачи», что осложняет организацию учебного процесса в вузе. Подробная характеристика профессиональных задач по видам деятельности содержится лишь в стандарте 030100 по специальности «Философия», и подразделяется на следующие:

– научно-исследовательскую деятельность, в задачи которой входит сбор, анализ, классификация и систематизация информации по теме исследования; подготовка информационных сообщений, докладов и тезисов; подготовка научных обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографических указателей по тематике проводимых исследований; участие в работе семинаров, научно-практических конференций, симпозиумов;

– педагогическую деятельность, включающую в себя педагогическую и учебно-методическую деятельность в общеобразовательных учреждениях и учреждениях среднего профессионального образования;

– организационно-управленческую деятельность, подразумевающую применение полученных знаний и навыков для организации и планирования своей профессиональной деятельности, а также работы различных коллективов; использование полученных знаний для выработки жизненной стратегии и решения организационных задач [Федеральные гос..., эл. рес.].

Полагаем, что приведенная классификация видов деятельности и связанных с ними профессиональных задач может быть экстраполирована и на другие специальности гуманитарного цикла, а, следовательно, служить общим руководством для составления программ обучения иностранному языку в вузе.

Другим пунктом, предусмотренным стандартом программ бакалавриата, является уровень владения языком. Данный пункт формулируется в разных стандартах по-разному: например, стандарты 030200 «Политология» и 030300 «Психология» предусматривают владение иностранным языком на уровне бытового общения; а стандарты 030600 «История» и 031600 «Реклама и связи с общественностью» требуют, чтобы выпускники владели иностранным языком на уровне не ниже разговорного [Там же].

Некоторые стандарты предусматривают умение работать с профессиональной литературой (030300 «Психология», 031300 «Журналистика»), а также умение читать и переводить иноязычные тексты (03900 «Юриспруденция»), при этом не указано, должен ли выпускник переводить тексты с листа или со словарем. Более того, стандарты 08200 «Менеджмент» и 080400 «Управление персоналом» предписывают владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность, не указывая при этом, что входит в понятие «эффективной профессиональной деятельности»; а стандарт 081100 «Государственное и муниципальное управление» предусматривает владение одним из иностранных языков как средством коммуникации в рамках сложившейся специализированной терминологии профессионального международного общения [Там же], что означает владение только профессиональной лексикой.

В стандартах по программе магистратуры уровень владения иностранным языком не прописан вообще, указаны лишь общепрофессиональные компетенции, для которых требуется знание иностранного языка, а именно устная и письменная коммуникация в профессиональной сфере.

Обратимся к анализу классификаций уровней владения иностранным языком. Первая из них – русифицированная, предусматривающая следующие уровни:

1. Со словарем;
2. Разговорный уровень;
3. Средний уровень;
4. Свободное использование [Уровни владения английским языком, эл. рес.].

Недостатком данной классификации является отсутствие системы дескрипторов (описаний) умений для каждого уровня, и их реализаций для различных видов речевой деятельности.

Согласно общеевропейской шкале, уровни владения иностранным языком распределяются следующим образом:

A1 – Beginner,

A2 – Elementary и Pre-intermediate,

B1 – Intermediate,

B2 – Upper-intermediate,

C1 – Advanced,

C2 – Proficiency [Уровни владения английским языком для резюме, эл. рес.; см., например, Бабурин, 2016, с. 116–120].

Данная система уровней прописана в «Общеевропейской компетенции владения иностранным языком» [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка, 2003] и снабжена системой дескрипторов, описывающих какими умениями должен обладать обучающийся при достижении определенного уровня. Однако, несмотря на преимущества данной системы, в основу образовательных стандартов для высшего профессионального образования в Российской Федерации положена несовершенная классификация, вызывающая больше вопросов, чем ответов.

Таким образом, разнообразные формулировки, прописанные в стандартах, а также нечеткость определения понятия «уровень владения языком» являются основой для разногласий, возникающих при составлении программ обучения в вузах, а также выборе УМК и способов тестирования.

Однако попытки сделать образовательный процесс в вузе единообразным были предприняты. Одной из них является создание в 2009 г. примерной программы «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, авторами концепции которой являются С.Г. Тер-Минасова и Е.Н. Соловова [Иностранный язык ..., эл. рес].

В разделе «Назначение программы» указано, что она «призвана обеспечить единство образовательного пространства на территории Российской Федерации в рамках первой ступени высшего профессионального образования (уровень бакалавриата)» [Там же]. Курс состоит из четырех основных разделов, соответствующих определенным сферам общения – бытовой, учебно-познавательной, социально-культурной и профессиональной. Он разделен на 2 уровня – основной (A1 – A2+) и продвинутый (A2+ – B1+), которые определяются согласно общеевропейской шкале уровней владения языками. Единство образовательного пространства обеспечивается за счет системности тем учебного общения для обоих уровней. В рамках данного курса интегрируются традиционно выделяемые в российской системе высшего образования блоки «Иностранный язык для общих целей», «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для специальных / профессиональных целей» и «Иностранный язык для делового общения».

В содержании курса выделяются сферы общения, которые подразделяются на темы, в рамках которых, в свою очередь, выделяются проблемы общения, разделенные на основной и продвинутый уровни. Содержание общения по видам речевой деятельности также разделено на уровни. Например, в сфере общения «Учебно-познавательная деятельность (Я и мое образование)» выделяется 4 темы общения: «Высшее образование в России и за рубежом», «Мой вуз», «Студенческая жизнь в России и за рубежом», «Студенческие международные контакты: научные, профессиональные, культурные».

В рамках указанных тем предлагаются различные проблемы для обсуждения, например, в теме «Мой вуз» на основном уровне студентам предлагается поговорить об истории и традициях своего вуза, а также об известных ученых и выпускниках, тогда как на продвинутом уровне студенты знакомятся с научными школами своего вуза. Содержание общения, например, в разделе «Говорение» предполагает составление монологов-описаний

своего вуза, образовательной программы и т.д., а на продвинутом уровне различных диалогов (диалог-расспрос о зарубежном вузе, диалог-обмен мнениями о специфике высшего образования в разных странах и т.д.).

Языковая компетенция подробно расписана в программе по уровням владения языком, при этом на основном уровне указано количество лексических единиц (1200), которыми должен овладеть обучающийся в процессе изучения тем, а также описаны основные грамматические конструкции, которые должны быть использованы продуктивно, то есть в говорении и на письме.

На продвинутом уровне количество лексических единиц не указано, грамматические конструкции не описаны, а указаны проблемные ситуации, в которых они должны быть использованы. Таким образом, преподаватель решает сам, в каком объеме он предлагает материал для той или иной аудитории.

Программа содержит минимальные требования к уровню подготовки студентов по окончании обучения, например, в области аудирования выпускники должны понимать основное содержание аутентичных текстов, а также выделять в них запрашиваемую информацию [Иностранный язык ..., эл. рес]. Данная программа может быть использована как при традиционной, так и при балльно-рейтинговой системах контроля. Таким образом, данная программа позволяет сделать преподавание иностранного языка в вузе унифицированным, сохраняя при этом независимость как вуза, так и преподавателя в выборе УМК и дополнительных материалов.

Другим актуальным вопросом остается вопрос об организации системы контроля уровня владения иностранным языком в вузах. В отличие от системы обязательного среднего образования, где существуют ГИА, олимпиады, стандартизированные тестирования, дающие некие объективные показатели, в вузах нет никакой системы стандартизированного контроля [см., например, Фролова, Арсеньева, 2017, с. 93–100; Царенко, Шустова, 2017, с. 118–122; Сивухин, 2017, с. 115–123].

Причиной этого является отсутствие четких формулировок в государственных стандартах, а также отсутствие единой, принятой на федеральном уровне, программы преподавания иностранного языка в вузе. Следствием такого положения дел является низкая академическая мобильность студентов и выпускников вузов как внутри страны, так и за ее пределами.

### **Заключение**

Таким образом, на современном этапе развития высшего образования иностранный язык входит в обязательный компонент обучения. Однако при этом в системе высшего образования возникло противоречие, поскольку стандарт выдвигает требования к владению языком, не обеспечивая при этом инструментами (т.е. программами, экзаменами и т.п.), что не способствует ни повышению качества образования, ни увеличению академической мобильности.

Полагаем, что введение общей рамочной программы преподавания иностранного языка в вузе, а также системы стандартизированного контроля результатов обучения позволит улучшить качество преподавания, а также сделает процесс обучения более прозрачным для всех заинтересованных сторон – студентов, преподавателей, администрации вуза. При этом рамочная программа оставляет вузам свободу в выборе УМК и его адаптации для каждой отдельной группы.

### **Список литературы**

1. Бубурин Л.К. Европейская система уровней владения иностранным языком в применении к гуманитарным и техническим вузам России // Экономический вектор. 2016, № 1(4). С. 116–120.
2. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа/ под ред. проф. С.Г. Тер-Минасовой. URL: [http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf\\_cgd/doc/language\\_pr1.pdf](http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf) (дата обращения 10.05.2018)

3. Красавцева Н.А. О приоритетах преподавания иностранных языков при смене образовательных парадигм в XXI веке // Евразийский гуманитарный журнал. 2018, № 1. С. 56–60.
4. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Пер. кафедры стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. Москва: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 2003.
5. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во «Новосибирский государственный университет». 1998. 292 с.
6. Сивухин А.А. Промежуточный контроль коммуникативной компетентности будущих бакалавров в процессе изучения иностранных языков в вузе // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2017. Т. 3, № 1. С. 115–123.
7. Уровни владения английским языком для резюме. URL: <http://eng911.ru> (дата обращения 10.05.2018).
8. Уровни владения английским языком. URL: <http://azenglish.ru/urovni-anglijskogo-yazyka/> (дата обращения 10.05.2018).
9. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования URL: <https://минобрнауки.рф/документы/924> ( дата обращения 24.04.2018).
10. Фролова Е.В., Арсеньева Е.Д. Проектирование системы управления качеством образования в условиях реализации ФГОС // Евразийский гуманитарный журнал. 2018, № 1. С. 56–60.
11. Царенко Н.М., Шустова С.В. Контроль сформированности грамматической компетенции студентов-лингвистов // Евразийский гуманитарный журнал. 2018, № 1. С. 56–60.

**Vasilenko D. V.**

*Assistant Professor,  
Department of English Language  
and Intercultural Communication,  
Perm State University*

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT MODERN UNIVERSITY:  
OPPORTUNITIES AND CHALLENGES**

*The article deals with the problems of teaching foreign languages at university. Despite the fact, that they are an integral part of the federal standards, the competences and skills that should be developed are not clear. Moreover, there are no instruments to achieve the competency levels, prescribed by standards. This influences the quality of teaching as well as the academic mobility.*

*Keywords: federal standard, foreign language, proficiency level, program, testing.*

УДК 811:008

**Gritsenko Elena Alexandrovna**

Associate Professor of the English Language  
and Intercultural Communication Department,  
Perm State University.  
614990, Perm, ul. Bukireva, 15.  
Tel.: 8 (342) 2396350  
E-mail: gritsenko@inbox.ru

**Polyakova Svetlana Valentinovna**

Ph.D. (Philology), Associate Professor of the English Language  
and Intercultural Communication Department,  
Associate Professor of the Lingodidactics Department,  
Perm State University.  
614990, Perm, ul. Bukireva, 15.  
Tel.: 8 (342) 2396350  
Tel.: 8 (342) 2396477  
E-mail: polsvetlana@yandex.ru

**AN ESP PROJECT: THE FILM “TWELVE ANGRY MEN”  
IN TEACHING LAW STUDENTS**

*The purpose of the paper is to describe an ESP project that was developed as a part of the course for law students which has been applied at Perm State University Faculty of Law since 2014. The paper analyzes the pedagogical, didactic and cross-cultural potential of the full length American feature film “Twelve Angry Men” which educates students about the system of trial jury in the United States. An important stage of the project was focused on creative writing where the students took a role of one of the jurors and wrote a story in the first person singular. Student feedback on this kind of writing project was found positive. The students’ comments demonstrate that the learners paid attention to such aspects as future profession, personal impressions and critical thinking.*

*Keywords: Ключевые слова: trial jury, authentic, motivation, a potential, English for Specific Purposes, cross-cultural, full-length feature film.*

**Introduction**

The possibilities for using authentic feature films in the ESP class are numerous. A strong tendency towards the use of authentic materials and tasks makes films a valuable tool for exploring linguistic aspects of the language, investigating cultural differences, expanding the learner’s knowledge of a certain field of life or science. We cannot but agree that ESP is culture – based.

This article is aimed at demonstrating the ways of integrating cross-cultural issues in legal context while applying feature films in class. The selection of films is the most important factor for maintaining and increasing the students’ motivation. First of all, the topic should be of interest to the learner. In the ESP class it ought to be related to professional interests. We find it highly motivating and productive to use not only full-length films, but also segments of films to reinforce topics treated within the content-based syllabus.

They can be used successfully to illustrate interesting and challenging situations that create a stimulus for further discussion of issues in relation to the topic considered. We use a variety of feature films in class, such as “Step-mom”, “Sleeping with the Enemy”, “The Firm”, “Twelve Angry Men” with law and social work students which are integrated in the course of the lessons devoted to the topics “Adoption”, “Domestic Violence”, “Jury Trial” respectively [Гриценко,



Полякова, 2013, с. 168–171]. These thematic lessons include a variety of project work activities ranging from making short presentations, answering questions and discussing certain problems to sharing personal experiences, giving feedback on what has been seen and expressing opinions about moral, ethical and legal issues. These are some of the ways to use films effectively in the classroom.

### Main Part

The purpose of this paper is to analyze the educational potential of feature films in a cross-cultural ESP project which can serve as a valuable authentic tool for both classroom use and self study. In our projects we make an extensive use of the content-based, the system activity and the learner-centered approaches [Гриценко, Полякова, 2013, 2016, 2017; Полякова, Гриценко, Ремизова, Фролович, 2015].

According to Kieran Donaghy, “film can bring variety and flexibility to the language classroom by extending the range of teaching techniques and resources, helping students to develop all four communicative skills” [Donaghy, 2014].

As experience shows learners become more motivated about language learning when feature films are involved since they reflect authentic use of the target language, another country’s culture, and thus can be used as a valuable source of information applied for academic and professional purposes. However, because of the complexity of an authentic language, teachers tend to limit the use of feature films to students with intermediate-to advanced proficiency levels. [Ishihara, Chi, 2004; Donaghy, 2014].

For this reason, for the implementation of the project based on the American movie “Twelve Angry Men”, it was decided to allow students to watch the film in Russian with an exception of the advanced students who were encouraged to view the movie in English. It was their home assignment to save classroom time. However, all the pre and post-viewing activities were conducted in English. The goal set was to familiarize the students with the trial jury in the USA which is part of the ESP program.

The focus of the project was on creative writing where the students were asked to choose a juror (after viewing the movie) and write a story in English in the first person singular taking the role of this juror.

Effective use of films requires careful planning and teacher guidance of pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities [Spiro, 2009].

**Pre-viewing activities** are generally used to identify the students’ background knowledge and to introduce key vocabulary.

The students were offered to answer the following questions: *1. What do you think the film is about? Focus on the number 12. 2. What do you know about the system of trial jury in Russia? 3. What associations do you have when you hear the word ‘jury’?* This can be seen as an initial stage for introducing the specific vocabulary.

Another significant part of the pre-viewing session is reading a number of texts from the textbook “Just English”: ‘Selection of the Trial Jury’, ‘In the Courtroom’, ‘Kinds of Cases’, ‘Do’s and Don’ts for Jurors’ [Гуманова, 2016, с. 123–136]. This stage is aimed at widening the learners’ knowledge of the history of trial jury, the procedures involved and further expanding of specialist vocabulary, e.g. voir dire, challenge for cause, peremptory challenge, the taking of the oath, deliberations, preponderance of evidence and others.

As mentioned earlier, **the while-viewing** stage was done by the students at home. It was recommended that they view for important information and details which was significant for fulfilling *the post-viewing* tasks.

**The post-viewing stage of the project included two components: creative writing and extention work (presentations on jury trials in different countries).**

We argue that taking a role and writing from the first person singular can be considered as a type of **creative writing**. According Jane Spiro, creative writing “...brings whole self into the classroom and, therefore, generates outcomes” [Spiro, 2012].

In our project the students were offered a plan (were given a scaffold) that served as the basis for writing their stories. The plan was based on the plot of the film and included four questions:

*“1. Introducing oneself. 2. What case was being considered? 3. What happened during the discussion of the case? 4. What made you change your opinion in deciding the case?”*

Let us consider a story written by Semyon Fedoseev (a first-year student of law) who followed the plan provided above:

*“It all started with the fact that I was at a meeting in court. I was one of the jurors, number three.*

*We heard a murder case. It was committed by a teenager who grew up in a slum. He was accused of killing his father. All the facts and evidence had been collected. We had to bring in a verdict. The final stage was a discussion between the members of the jury and the final verdict. I was sure that the boy was guilty but one of the jury expressed his doubt which I disagreed with. At some point I was ready to pounce on him because he presented the most stupid evidence to refute the accusation. And only at the end of the discussion I realized my injustice. I thought about my own life situation. I had quarreled with my son and practically stopped talking to him. That was my biggest mistake. I had been too categorical.*

*All the eleven jurors and especially juror eight were able to change my life principles. I discovered in myself another person capable of being sincere and understanding. I was able to objectively look at the arguments. I was closed to them and did not want to listen which was my problem. In the end I totally agreed with the boy’s innocence and his full acquittal.”*

As we can see from this story, the learner uses a wide range of legal terminology, such as “a murder case”, “to refute the accusation”, “the final verdict”, “evidence” and others. This shows that the texts offered for reading were of great use for the students.

This story also demonstrates that the plan helped them focus on the details related to their characters, whereas personalization made students look deeply into their characters, analyze their actions, motives and thoughts and eventually made writer’s expression more emotional. Taking a role make learners feel: *“At the end of the film I felt relieved like all the characters”; “I was pleased”; “it was interesting to observe how one person could persuade all the others”; “I was delighted and began to feel more confident”; “I was ready to pounce on him”; “...we could kill the boy with the wrong decision”; “I could not remain silent”; “then I got angry”.*

The second component of **the post-viewing stage** involved a discussion of social and cultural aspects depicted in the film in order to develop the students’ awareness of cultural differences. In our case the emphasis is on the differences between the trial jury systems in the USA and Russia. The students were given the following questions to reflect on the film: *1. What have you learned about the trial jury in the USA?*

*2. Did you like the film? Why / why not?*

Student feedback on this kind of writing project was on the whole positive. Below are some examples of student responses to the questions. The comments demonstrate that the learners pay attention to three main aspects: 1. future profession, 2. personal impressions, 3. critical thinking.

The first group of comments includes the following examples: *“The case for discussion (deliberation) was chosen ideally to think hard and find the truth.”; “I like such films, especially the moments when the witnesses are disclosed. The smallest details noticed can change the picture of what really happened.” “The film was very informative and I think it will be a great basis for my future career as a lawyer”; “I like the film because I was not familiar with the work of jurors. I understand now that they needed to make impartial decisions. Taking a role of a juror, I was going through all the events together with him. The film shows that all the jurors are different.*

The category “personal impressions” is presented in the comments, such as: *“The film is wonderful”; “I like such films”, “Yes, I liked the film. It discloses a lot of social problems and people’s indifference to other persons, especially to people from lower strata of population.”; “I find the film unusual. It is set in one room but within this limited setting the characters, their beliefs and ideals are disclosed very well. The film is a real discovery for me.”*

The final aspect “critical thinking” is reflected in the following responses: “*One of them could help to decide the fate of a person, all pros and cons must be carefully weighed.*”; “*The film made me think. I can’t say if I liked it or not but I can say for sure that it gives viewers a message: you have to always think critically, to have doubt in everything that happens with you or other person.*”

One more post-viewing activity was organizing a mini conference devoted to trial juries in Russia, CIS and foreign countries. The students prepared presentations about some historical facts, current problems and interesting cases settled by trial juries in Ukraine, Kazakhstan, Georgia, the former Soviet Union, Spain, Denmark and other states. One of the discoveries made by the students was that the number of jurors is different in various countries depending sometimes on the severity of a crime: 6, 7, 8, 9, 10 or 12.

### Conclusion

Judging by the students’ responses we can draw the conclusion that quality films such as “Twelve Angry Men” may become a valuable source of information and knowledge for learners, relating to their professional interests and specialisms.

In addition, the project helped the students to improve their knowledge of legal terminology through readings and discussions of professional information, to perfect their presentation skills and to deepen their understanding of the new trends in the domestic and foreign court systems.

Thus, the possibilities for using film in ESP curricula are numerous. The use of authentic materials and tasks makes such projects a valuable aid for perfecting language skills, exploring cultural differences, expanding the learner’s knowledge of a certain field of life or science. Films can be an important tool for maintaining and increasing the students’ motivation.

### Список литературы

1. Гриценко Е.А., Уолз Томас. English for Social Work Students. Учеб. пособие. Пермь; Iowa City: Sackter House Media Productions, 2011. 146 с.
2. Гриценко Е.А. Полякова С.В. Использование фильмов о семье на занятиях по английскому языку со студентами неязыковых специальностей // Сборник материалов XV Прикамского народного Собора памяти святых равноапостольных Мефодия и Кирилла и VII краевой научно-практической конференции "Язык и духовность" г. Пермь. Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2013. С. 168–174.
3. Гриценко Е.А. Полякова С.В. Фролович Э.М. International Team-Teaching Project: Internet Based Communication // Иностранные языки в контексте культуры. Межвуз. сб. ст. по материалам конф. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2013. С. 130–136.
4. Гуманова Ю.Л. Just English. Английский для юристов. Базовый курс (+ CD). Учебное пособие для юридических вузов / Ю.Л. Гуманова, В.А. Королёва-МакАри, М.Л. Свешникова, Е.В. Тихомирова / Под ред. Т.Н. Шишкиной. 11-е изд., стер. Москва: КНОРУС, 2016. 256 с.
5. Николаева Н.А., Волкова С.А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов // Образование и воспитание. 2017. № 1. С. 69–71. URL <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1887/> (дата обращения: 21.05.2018).
6. Полякова С.В., Гриценко Е.А., Ремизова В.Г., Фролович Э.М. ESP Interdisciplinary Project «Fair Trail: the Jury» // Иностранные языки в контексте культуры. Межвуз. сб. ст. по материалам конф. / Отв. ред. Н.В. Шутёмова. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2016. С. 124–129.
7. Полякова С.В., Гриценко Е.А. Иностранный язык (английский) Reader for Law Students / Сост. С.В. Полякова, Е.А. Гриценко. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2016. 100 с.
8. Полякова С.В., Гриценко Е.А. Cross cultural ESP Project: Using a Documentary Film In Teaching Social Work Students // Евразийский гуманитарный журнал. Научный журнал. 2017. № 2. С. 97–101.
9. Donaghy K. How can film help you teach or learn English? 2014 URL <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english> (дата обращения: 21.05.2018).
10. Ishihara N., Chi J. C. Authentic Video in the beginning of ESOL classroom: using a Full-length Feature Film for Listening and Speaking strategy practice // English Teaching Forum, 2004, Volume 42. Number 1. p. 30–35.

11. Polyakova S.V., Gritsenko E.A., Remizova V.G. The Development of an Integrative Legal English Course for International Law Students. P. 284–286.
12. Spiro J. Story building. Oxford University Press, 2009. 177 p.
13. Spiro J. Creative Writing in the Language Classroom, 2012. URL <https://youtu.be/uAjke4m0zAM> (дата обращения: 23.05.2018).
14. URL <http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-video-2> (дата обращения: 21.05.2018).
15. URL <https://studfiles.net/preview/4283516/page:3/> (дата обращения: 21.05.2018).

**Гриценко Е. А.**

*Доцент кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет*

**Полякова С. В.**

*Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации,  
доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет*

**ПРОЕКТ ESP: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМА  
«ДВЕНАДЦАТЬ РАССЕРЖЕННЫХ МУЖЧИН»  
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

*Целью статьи является анализ проекта, разработанного в рамках курса английского языка для студентов специальности «Юриспруденция», который применяется на юридическом факультете Пермского государственного национального исследовательского университета с 2014 года. В статье рассматривается педагогический, лингводидактический и кросс-культурный потенциал американского полнометражного художественного фильма «Двенадцать рассерженных мужчин», который знакомит студентов с системой суда присяжных в США. Важным этапом проекта стало использование творческого письменного задания на английском языке, в котором студенты описывали события от имени одного из героев. Отзывы студентов об этом проекте были положительными. Большинство обучающихся отметили связь фильма с их будущей профессиональной деятельностью.*

*Ключевые слова: суд присяжных, аутентичный, мотивация, потенциал, английский для специальных целей, кросс-культурный, полнометражный художественный фильм.*

УДК 378.147:81'243

**Иванова Галина Николаевна**

Старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет.  
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Тел.: 8 (342) 2396350  
E-mail: department.english@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Данная статья посвящена вопросам формирования у студентов академических и профессиональных компетенций в процессе обучения иностранному языку в университете. Академические компетенции предполагают развитие навыков письма, чтения, ведения дискуссии и презентации. Профессиональные компетенции направлены на формирование способности к самостоятельному решению профессиональных задач. Показаны способы формирования у студентов данных компетенций. Рассматриваются вопросы формирования универсальных учебных действий в средней школе, направленные на создание преемственности между школой и вузом.*

*Ключевые слова: академические и профессиональные компетенции, обучение иностранному языку, междисциплинарные связи, универсальные учебные действия, ключевые компетенции, интеграция знаний.*

### **Введение**

Изменения, происходящие в системе высшего профессионального образования, требуют обновления содержания учебного процесса, в котором одной из основных целей является формирование у студентов ключевых компетенций. Уровень развития основных ключевых компетенций служит одним из главных критериев качества полученного высшего образования и иноязычной подготовки как неотъемлемой его части. Качество подготовки специалистов на современном этапе оценивается через такие показатели, как компетентность, самостоятельность, готовность к принятию решений в ситуации выбора, наличие мотивации к непрерывному образованию и профессиональному росту [Алексеева, Мишланова, 2017, с. 83–88; Иванова, 2017, с. 89–92; Елашкина, 2015, с. 19–22].

Перед студентами университета, вчерашними школьниками, стоит задача по овладению навыками учебной и самообразовательной деятельности, адаптации к требованиям учебного процесса. Большие возможности для формирования ключевых компетенций, таких как общекультурная, учебно-познавательная, коммуникативная, личностного самосовершенствования, предоставляет иностранный язык. Каждая из компетенций включает большой комплекс знаний, умений и навыков, которые получают развитие на занятиях по иностранному языку.

В данной статье будут рассмотрены вопросы формирования академических и профессиональных компетенций студентов в процессе изучения английского языка на гуманитарных факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета. Будет также рассмотрена проблема формирования универсальных учебных действий при обучении иностранному языку в средней школе.

Формирование универсальных учебных действий, то есть умений и навыков, способствующих успешной учебной деятельности, позволяющих учащимся овладевать стратегиями и приемами для осуществления такой деятельности, позволит решить многие

проблемы, существующие в системе образования, и предоставит возможность создать взаимосвязь между школой и вузом.

### **Основная часть**

Академические компетенции охватывают различные виды учебной деятельности, имеющие место в академической университетской жизни и делают акцент на развитии навыков письма, чтения, ведения дискуссии и создании презентации [см., например, Бондаренко, 2017, с. 68–72; Ставрук, Чеснокова, 2017, с. 140–146; Горденко, 2006].

Развитие умений письменной речи происходит в системе других умений академической грамотности: чтения, публичных выступлений и др. Поэтому в данной статье найдут отражение способы формирования учебных навыков, практикующиеся в университете.

Профессиональные компетенции направлены на формирование способности и готовности действовать в соответствии с требованиями профессии, самостоятельно решать профессиональные задачи, оценивать результаты своей работы. В процессе обучения студенты последовательно приобретают знания, умения, навыки. Осознание своей роли как субъекта учебной деятельности, должная самоорганизация призваны помочь студентам стать компетентными в избранной специальности.

В последние годы проблема формирования у учащихся умения учиться стала одной из наиболее актуальных на многих уровнях: к ней обращены усилия педагогов во всем мире. Умение учиться не возникает само собой, как следствие педагогических требований; оно должно стать результатом серьезной работы не только педагогов, но и самих учащихся.

Ряд исследований, проведенных в Великобритании, показал, что более половины старшеклассников считают основным источником своего отставания в учебе именно нехватку общих учебных умений [Tabberer, Allman, 1984, p. 14]. Чем сложнее и насыщеннее становится учебная деятельность, тем выше требования к ее эффективности, тем большее значение приобретают учебные умения.

Между тем, многие учащиеся полагаются на копирование написанного учителем на доске, механическое запоминание, что ведет к перегрузке, стрессовым состояниям [Хамблин, 1986, с. 4]. Учащиеся оказываются пленниками неадекватных способов учебно-познавательной деятельности. Такого положения можно было бы избежать, вооружив учащихся широким диапазоном общеучебных умений и навыков.

Современный английский педагог Д. Хамблин выделяет следующие виды деятельности обучающихся, в которых следует формировать умение учиться:

- 1) самостоятельная домашняя работа (ее выполнение предполагает овладение приемами подготовки и оформления домашнего задания, способами активного учения, умением проверять сделанное, обращаться к конструктивной помощи);
- 2) слушание (восприятие речи) (сюда входят выполнение указаний, тренировка памяти, настрой на выполнение задания);
- 3) чтение, выступающее инструментом учения (к этой области относятся: работа с книгой, поисковое мышление, активное чтение, например, с построением опорных схем);
- 4) подготовка к контрольным работам и экзаменам, планирование и повторение.

Существуют две категории учебных умений и навыков. Первую составляют общие умения и навыки, которыми должны овладеть все учащиеся, например, способность читать так, чтобы потом воспроизводить содержание текста, а также высказывать новые мысли на основе прочитанного [Хамблин, 1986, с. 11].

Вторая категория умений связана с конкретными способами осуществления учебно-познавательной деятельности, которые лежат в основе той или иной учебной дисциплины. Таким образом, за их формирование отвечает исключительно специалист по данному предмету.

Общие учебные умения и навыки образуют фундамент, на котором вырабатываются специальные навыки и умения. При этом важно помочь студенту сформировать собственный

стиль учения, в котором находит выражение его личность и который отвечает его потребностям.

Российские педагоги отмечают, что задачи формирования учебных умений «должны быть не только поставлены перед учащимися, но и приняты ими» [Бабанский, 1981, с. 20]. Эти задачи решаются не только при усвоении знаний, но и в процессе приобретения учащимися жизненного опыта, поэтому необходимо формировать мотивацию учения в тесной взаимосвязи с развитием учебных умений.

Исследователи Л.Н. Курбатова и В.Н. Стегний В.Н., в течение многих лет проводившие исследования пермского студенчества как социальной группы, а также тех особенностей и противоречий в формировании личности студента как специалиста, пришли к следующим выводам.

Учебная активность студентов во многом определяется уже в школьном периоде их жизни. Систематическое усвоение знаний в школе, самостоятельность подготовки к вузу становятся условиями успешного освоения знаний в студенческие годы. Между тем, по данным опросов, каждый третий студент (33 %) с определенными трудностями усваивает печатный текстовый материал (книги, учебники). К этой группе примерно в равных долях относятся как юноши, так и девушки (33,6 % и 27,7 % соответственно), студенты как государственного вуза, так и негосударственного (28,8 % и 32,4 % соответственно) [Стегний, Курбатова, 2009, с. 141].

Современные технологии получения и усвоения знаний требуют от студентов определенной довузовской подготовки, так как обучение в вузе отличается от школьного как по форме, так и по содержанию.

Из вышесказанного следует, что насущной необходимостью при организации изучения дисциплины является формирование умений учиться.

Рассмотрим методы формирования академических и профессиональных компетенций у студентов университета на занятиях по английскому языку. Здесь под профессиональной компетенцией мы понимаем приобретение в ходе обучения английскому языку таких навыков и умений, которые могут быть использованы в будущей профессиональной деятельности обучаемых.

Для студентов-юристов актуально развитие и совершенствование навыков и умений чтения и понимания специальной юридической литературы, навыков перевода, реферирования и умений профессиональной речи. Работа над развитием этих навыков проводится в рамках курса ESP (Английский язык для специальных целей).

В процессе работы по внеаудиторному чтению адаптированной и неадаптированной литературы по специальности студенты развивают навыки перевода и реферирования текста, что способствует расширению словарного запаса (юридической лексики). При выполнении заданий творческого характера происходит развитие устной речи и критического мышления при нахождении причинно-следственных связей, способности к анализу явлений, сравнений, к формулированию выводов.

Кроме того, такое чтение служит основой для подготовки докладов, сообщений, презентаций. При реферировании студенты обучаются приемам сжатия текста, выделения его главной идеи и существенной информации, что способствует развитию аналитических умений студентов, повышению их академической грамотности.

В процессе работы над аудиторным и внеаудиторным чтением реализуется важный принцип обучения английскому языку в университете – связь с другими дисциплинами, что позволяет обратиться к уже имеющимся у учащихся знаниям, полученным в школе. Например, при изучении темы «Политическая система Великобритании» используются фоновые знания студентов из соответствующих курсов истории и обществознания. Кроме того, при изучении курса юридического английского языка существуют тесные межпредметные связи с правовыми дисциплинами. Так, при освоении тем «История правовых учений», «Классификация права», «Уголовное право», «Причины преступности»

прослеживаются связи с такими дисциплинами, изучаемыми в университете, как «История государства и права», «Гражданское право», «Уголовное право», «Уголовный процесс» и др.

В современной методике преподавания иностранного языка представлено большое разнообразие подходов и методов, но, по нашему мнению, большие возможности для формирования общеучебных и профессиональных компетенций предоставляет личностноориентированный подход в обучении.

Личностноориентированный подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося.

Для формирования ключевых компетенций у студентов университета мы применяем следующие образовательные технологии: развитие критического мышления через чтение и письмо; коллективный способ обучения; работа в парах и малых группах; изучение ситуаций из практики (case study); диалог и игра; проект.

Достоинством этих методов является то, что они раскрывают возможность органичного сочетания усвоения профессиональных знаний, умений и навыков с развитием ключевых компетенций.

На практических занятиях широкое применение находит работа в парах и малых группах (3–4 человека) при выполнении фонетических упражнений, заданий к текстам, подготовке проектов. Это предоставляет студентам гораздо больше возможностей говорить по-английски, чем в случае, если бы упражнение выполнялось всей группой и каждый обучаемый имел возможность сказать только одно предложение или вообще ничего не сказать.

Кроме того, проводится работа в парах, которая способствует большей сосредоточенности студентов на задании, активному участию в ней, поэтому, поскольку все заняты, интерес к заданию не утрачивается. Немаловажно также, что студенты чувствуют себя более уверенно, работая «частным образом», чем в тех случаях, когда они должны отвечать в присутствии целой группы, что особенно важно для застенчивых студентов. В процессе такой работы студенты помогают друг другу, исправляя ошибки и обмениваясь знаниями и идеями [Doff, 1993, p. 37].

Метод проектов сегодня является хорошо зарекомендовавшим себя способом формирования компетенций взрослого обучающегося, поскольку позволяет использовать имеющийся у него потенциал, развивать его в определенном направлении с учетом интересов и потребностей личности. В ходе решения проблемы студенты имеют возможность проявить умения анализировать, четко формулировать цели и задачи, воспринимать и оценивать информацию, представлять результаты своего труда.

На практических занятиях реализуются общие принципы проектной технологии: «принцип интереса к выполнению проекта со стороны его участников, принцип консультативно-координирующей функции преподавателя, принцип связи идеи проекта с реальной жизнью, принципы коллективно-групповой деятельности, самостоятельности, сотрудничества, принцип аутентичности учебных материалов» [Назмиева, 2012, с. 35].

Заключительный этап работы над проектом – его презентация в аудитории. Развитие навыков создания презентации является важным элементом в подготовке будущих юристов, так как в своей профессиональной деятельности им предстоит выступать публично, уметь логично мыслить, убеждать в своей правоте, вести дискуссию.

Презентации предшествует большая предварительная работа со стороны преподавателя, который рассказывает об этапах создания и основных признаках эффективной презентации, приводит разные варианты конструкций и клише, позволяющих выстроить структуру презентации, отвечать на вопросы, делать заключение. Учебная группа обычно с большим интересом следит за ходом выступления, а после его окончания дает оценку. Мнения



товарищей и замечания преподавателя очень ценны для выступающих, являются стимулом для их дальнейшего личностного роста, а также повышают самооценку.

Анализ отзывов студентов юридического факультета университета по направлениям подготовки «Юриспруденция», «Судебная экспертиза», «Конфликтология» показал, что умения выступления с презентацией рассматриваются ими как ценный навык, позволяющий не только расширить знания по специальности, увеличить словарный запас, но и сформировать умения публичного выступления, изучения и отбора нужной информации, взаимодействия с другими людьми.

Кроме того, студенты отмечали, что знание правил подготовки презентаций на английском языке является универсальным умением, применимым к другим, в том числе профильным дисциплинам, изучаемым на юридическом факультете, что позволит им успешно выступать с докладами и презентациями по другим предметам, а после окончания университета – в рамках профессиональной деятельности.

Выпускники юридического факультета, поддерживающие связи с университетом, отмечают, что не только знания по специальности востребованы в профессии. Другие компетенции, такие как аналитическое мышление, умение осваивать новую информацию, работать в команде, грамотно излагать свои мысли также имеют большое практическое значение.

Таким образом, понимая всю важность формирования у студентов умений учиться и приобретать профессиональные компетенции, мы проводим систематическую работу по развитию навыков учебной и «самообразовательной» деятельности на занятиях по иностранному языку.

Необходимо отметить, что многие ключевые компетенции студентов должны закладываться ещё в системе школьного образования. В этой связи обратимся к рассмотрению актуальной на современном этапе тенденции в образовании – формированию универсальных учебных действий при обучении иностранному языку в средней школе.

Изменения, происходящие в обществе, потребовали от школьного образовательного процесса не только использования информационных технологий, но и нового понимания роли образования в обществе, изменения способов обучения. Простое накопление знаний человеком постепенно утрачивает смысл. Информация становится общедоступной, и в некоторых отраслях знание быстро устаревает. На первый план выходят умения, связанные с ее применением.

Меняется направленность образования, ибо «учащегося необходимо обучать не сумме знаний, а способам мышления, развивать творческие способности, умения самостоятельно искать новые способы решения задач, свободно осуществлять деятельность в стандартных и нестандартных ситуациях» [Турчен, 2014, с. 4].

Перед преподавателем стоит задача активного использования интегративных знаний, что предполагает систематизацию имеющегося знания, получение нового знания и его присоединение к имеющимся знаниям, а также планирование будущего процесса получения знаний. В результате интегративного обучения происходит формирование универсальных умений, создание междисциплинарных связей со специальными предметными областями. Универсальные учебные действия в старших классах школы включают в себя исследовательский компонент, то есть умения видеть проблему, формулировать вопросы, проводить классификацию, делать выводы, приводить аргументы и т.п. По сути, универсальные учебные действия представляют собой умение учиться, создавая возможность «самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения» [Асмолов, Бурменская, 2011, с. 3].

Проанализировав опыт западных коллег в сфере универсальных учебных действий, российские исследователи М.А. Лытаева и Е.В. Талалакина выделяют три взаимосвязанных между собой подгруппы среди множества таких умений, а именно: коммуникативную, информационную и межкультурную грамотность [Лытаева, Талалакина, 2011, с. 178].

Российские специалисты в области методики преподавания иностранного языка Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин разделяют данную позицию и относят к учебным умениям такие приёмы учебной деятельности, как работа с текстом, развитие навыков чтения и слушания, рациональная запись (составление плана, написание тезисов, аннотаций, рецензий), запоминание учебного материала, работа с техническими средствами, с разными жанрами учебной литературы, планирование своего учебного времени, подготовка к экзаменам, зачетам, семинарам и др. [Азимов, Щукин, 2009, с. 335].

Все перечисленные учебные умения могут быть развиты на практических занятиях по английскому языку в университете. Осуществляется активная работа по развитию навыков чтения, письма, исследовательская и проектная деятельность, решение задач.

Реализация концепции формирования универсальных учебных действий в средней школе призвана решить проблему преемственности ступеней образования. Переход из средней школы в вуз является одним из самых сложных этапов, поскольку «многие студенты первых курсов с трудом адаптируются к новой для них, значительно отличающейся от школьной системе требований, предъявляемой в вузе. Сформированные у школьников универсальные учебные действия и основанная на них способность к самостоятельному обучению должны позволить им легче адаптироваться в вузе и приспособливаться к быстро изменяющимся условиям реальности» [Турчен, 2014, с. 7].

### **Заключение**

Таким образом, формирование у студентов университета академических и профессиональных компетенций систематически осуществляется в процессе обучения иностранному языку, что направлено на повышение качества высшего образования.

В результате такой работы происходит развитие навыков устной речи, умений письменной речи, критического мышления. Такие образовательные технологии, как работа в парах и малых группах, коллективный способ обучения, изучение ситуаций из практики, проект, направлены на формирование ключевых компетенций у студентов. Обучение английскому языку основывается на применении важного принципа – интеграции знаний, полученных при изучении других дисциплин гуманитарного цикла, а также формировании межпредметных связей.

Методы обучения в рамках личностноориентированного подхода направлены на развитие личности обучаемых с учетом их потребностей, исходного уровня знаний и умений, что способствует более эффективному усвоению иностранного языка, повышает мотивацию и самооценку студентов.

Поскольку многие ключевые компетенции должны закладываться в системе общего образования, формирование универсальных учебных действий в средней школе призвано решить проблему преемственности ступеней образования «школа – вуз», быстрой адаптации студентов к требованиям обучения.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во «ИКАР». 2009. 448 с.
2. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Понятие транссемиотических компетенций // Евразийский гуманитарный журнал. 2017, № 2. С. 83–88.
3. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. Москва: Знание, 1981. 96 с.
4. Бондаренко О.Р. О международной академической компетентности и ее компетенциях // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. Материалы международной конференции, посвященной памяти профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения / Под общей редакцией Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. Москва: ООО «Языки народов мира», 2017. С. 68–72.
5. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций у студентов вузов. Автореф.... к. пед. н., Ставрополь, 2006. 26 с.

6. Елашкина Н.В. Технология формирования у студентов учебной компетенции при формировании иноязычной межкультурной компетенции // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015, № 24. С. 19–22.
7. Иванова Г.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2017, № 2. С. 89–92.
8. Лытаева М.А., Талалакина Е.В.. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
9. Назмиева Э.И. Иноязычная подготовка как фактор развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов негосударственного вуза // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 33–38.
10. Ставрук М.А., Чеснокова Н.Е. Совершенствование языковых компетенций студентов для реализации международных образовательных программ и участия в академической мобильности // Профессиональная подготовка студентов технического вуза: эксклюзивные компетенции преподавателя. Сборник материалов Всероссийской научной конференции. Томск: Изд-во «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», 2017. С. 140–146.
11. Стегний В.Н., Курбатова Л.Н.. Социальный портрет студенчества в условиях трансформации российского общества. Монография. Пермь: Изд-во «Пермский государственный технический университет», 2009. 384 с.
12. Турчен Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-sovremenном-rossiyskom-obrazovanii> (дата обращения: 24.05.2018 г.).
13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. Москва: Просвещение, 2011. 159 с.
14. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. Москва: Педагогика, 1986. 160 с.
15. Doff A. Teach English: A Training Course for Teachers: Teacher's Workbook. Cambridge, 1993. 139 p.
16. Tabberer R., Allman J. Introducing Study Skills: An Appraisal of Initiatives at 16+. Windsor, 1984. 238 p.

**Ivanova G. N.**

*Senior Lecturer of the English Language  
and Intercultural Communication Department,  
Perm State University*

**THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ACADEMIC  
AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE PROCESS  
OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY**

*The article is devoted to the development of students' academic and professional competences in the process of foreign language learning at University. The academic competences are aimed at the development of writing, reading, discussion and presentation skills. The professional competences are formed through developing an ability for independent solution of professional tasks. The ways of the given competences development are shown. The issues of universal learning actions development at secondary school, aimed at providing continuity between school and university, are considered.*

*Keywords: academic and professional competences, foreign language teaching, interdisciplinary links, universal learning actions, key competences, knowledge integration.*

УДК 81-13

**Исаева Екатерина Владимировна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры  
английского языка и профессиональной коммуникации,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15,  
Тел.: 8 (342) 2396833  
E-mail: espdep@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА  
И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ<sup>1</sup>**

*В статье рассматривается терминологическая компетенция как цель обучения английскому языку (профессиональному), в рамках коллективного проекта преподавателей и студентов по разработке многоотраслевого словаря терминов. В центре внимания находится терминология направления подготовки «Фундаментальная информатика и информационные технологии». В статье даются определения ключевых понятий, таких как терминологическая компетенция, язык для специальных целей, федеральный государственный стандарт, рабочая программа, рассмотренные с позиций лингводидактики, когнитивной терминологии и компьютерной лингвистики.*

*Ключевые слова: терминологическая компетенция, термин, терминология, фундаментальная информатика и информационные технологии*

**Введение**

В основе обучения в высшем учебном заведении в настоящее время лежит компетентностный подход, что подразумевает стремление достичь баланс между обучением и самообразованием, передать учащимся актуальные знания, развить умения и сформировать навыки, востребованные в профессиональной деятельности студента. Компетентностно-ориентированное образование становится более функциональным и индивидуализированным, поскольку понятие компетенция включает в себя «готовность к деятельности, владение деятельностью, ... опыт успешной, самостоятельной и эффективной деятельности» [Шмигирилова, 2012, с. 260]. При этом «овладение деятельностью ... предполагает превращение социального опыта в опыт личный, приобретение индивидом целостного опыта решения проблем, что ведет к развитию личности» [Шмигирилова, 2012, с. 260]. В рамках компетентностного подхода обучение в высших учебных заведениях нацелено на формирование у студентов комплекса общекультурных и профессиональных компетенций, который составляется и корректируется в зависимости от специальности, направления подготовки, запросов общества и ожиданий потенциального работодателя. Содержание образования определяется Федеральным государственным стандартом, то есть «совокупностью требований, обязательных при реализации основных образовательных программ ... высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [ФГОС], и фиксируется в виде перечня видов и задач профессиональной деятельности выпускника и списка общекультурных, профессиональных, научно-организационных, организационно-управленческих, социально-технологических и социально-проектных профессиональных компетенций. Виды деятельности, в ходе которых происходит формирование компетенций, прописываются в рабочих программах преподаваемых дисциплин.

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00825.

### Основная часть

Рассмотрим рабочую программу по дисциплине «Английский язык (профессиональный)», являющейся частью федерального компонента цикла дисциплин подготовки магистров по направлению «Фундаментальная информатика и информационные технологии». Дисциплина нацелена на формирование следующих компетенций: свободное владение иностранным языком как средством профессионального общения [Рабочая программа, с. 3]; владение базовой лексикой и грамматикой одного из иностранных языков, основами разговорной речи; способность читать тексты на общеобразовательные и профессиональные темы, передавать их содержание на русском и иностранном языках [Рабочая программа, с. 10]. Данная цель достигается через накопление у обучаемых базы знаний по их направлению обучения, развитие и совершенствование навыков владения английским языком в профессиональной сфере и навыков работы с информацией разного типа, включая поиск и выделение существенной информации из текста / сообщения, представление ее в сжатом виде, как в текстовой, так и в графической форме, развитие и совершенствование навыков самообучения. Содержание дисциплины охватывает круг проблем, связанных с обучением иностранному языку для специальных целей как средству получения, расширения и углубления системных знаний по специальности, то есть средство самостоятельного повышения своей квалификации.

Язык для специальных целей понимается как «специфическая разновидность национального языка, которая применяется в профессиональной сфере общения» [Левандровская, 2014, с. 167] для передачи информации, познания мира с помощью языка, хранения и передачи накопленного опыта [Комарова, 1996, с. 14]. Владение «метаязыком специальности» – это «наивысшая степень владения профессиональной информацией» [Бурдина, 2017, с. 555], поскольку, терминология, представляющая собой «вербализованный результат профессионального мышления» [Бурдина, 2015, с. 196], «фиксирует экстралингвистическое знание – знание об окружающей действительности и лингвистическое знание – знание о языке» [Там же].

Овладение иностранным языком для специальных целей представляется нам особенно актуальным в современный период глобализации, развития информационного общества, когда большое количество научной информации на иностранном языке находится в открытом доступе и единственным препятствием на пути познания может стать неспособность интерпретировать иноязычную профессиональную лексику. Очевидно, что термины составляют основу языка профессиональной коммуникации и «без овладения ими не осуществимо ни чтение, ни говорение на профессиональные темы» [Шмигирилова, 2012, с. 260]. Не вызывает сомнения утверждение, что «в профессиональном общении ..., где имеются свои базовые концепты, форма общения носит клишированный характер, функции коммуникантов регламентированы и по содержанию и по форме» [Бурдина, Мишланова, 2017, с. 71], особое значение носит выбор языковых средств, который определяется спецификой деловой коммуникации.

Следует отметить, что изучение иностранного языка для специальных целей дает возможность «магистрантам на базе усвоения общепрофессиональных, профессиональных и узкопрофессиональных терминов участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации», способствует выработке «профессиональной готовности современного ученого» [Вышегуров, 2012, с. 91], выступает «ключевым фактором формирования профессиональной и коммуникативной компетенций и в целом – социально успешной, конкурентоспособной личности» [Башков и др., 2010, с. 105].

Таким образом, изучение иностранного языка для специальных целей, основ профессиональной коммуникации на иностранном языке и формирование иноязычной терминологической компетенции способствуют становлению профессиональной личности.

При выборе методов развития терминологической компетенции нужно исходить из принципа построения обучения в соответствии с «конкретными профессионально-значимыми целями и задачами, на основе ... материала, отражающего современные профессиональные ... проблемы и способы их практического решения» [Башков и др., 2010, с. 105].

Проект разработки отраслевого словаря, выполняемый на кафедре английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, реализуется по модели работы экспертной системы [Исаева и др., 2016], составляющими элементами которой являются инженер-когнитолог, база знаний, группа экспертов, интерфейс разработчика, интерфейс пользователя.

В задачи инженера-когнитолога входит формирование базы знаний, «описание предметной области через термины и задачи», «создание объяснений принимаемых решений в рамках предметной области», уточнение «описания конкретной ситуации», «сбор дополнительной информации» [Куделин, 2010, с. 62].

«База знаний – ядро экспертной системы, представляет собой совокупность знаний предметной области, записанных с помощью какого-либо способа представления знаний» [Ясницкий, 2009]. В качестве базы знаний в нашем проекте выступает пополняемая в ходе изучения дисциплины коллекция терминов по направлению обучения (в нашем случае – Фундаментальная информатика и информационные технологии), включающая в себя термины на английском языке в контексте их употребления, извлеченные из современных научных статей и монографий по актуальным для направления обучения темам, таким как базы данных, разработка приложений, искусственный интеллект, большие данные, роботостроение, интеллектуальный анализ данных и др.

В качестве интерфейса разработчика в нашем проекте используется таблица из набора офисных приложений Google Диска, файлового хостинга, предоставляющего удаленное хранение и совместное редактирование файлов. Вывод данных для пользователя планируется реализовать через пользовательский интерфейс электронного словаря, дизайн-проект, которого был разработан в рамках проекта № 14-06-31143 «Тезаурусное моделирование терминологии компьютерной вирусологии с применением нейросетевых технологий для автоматизации разработки онтологий» (2014–2015).

Работу экспертов в проекте выполняют студенты магистратуры, обучаемые по направлению «Фундаментальная информатика и информационные технологии». Проект разворачивается в рамках занятий по «домашнему чтению», в ходе которого студенты читают аутентичную научную литературу на английском языке, рекомендованную их научными руководителями для подготовки магистерской квалификационной работы. Методом сплошной выборки студенты отбирают все термины, актуальные для направления их обучения; заносят их в таблицу Google вместе с контекстом употребления в изучаемой литературе; с помощью электронных англо-русских словарей открытого доступа, таких как Abbyu Lingvo Live, Мультитран, Linguee и Reverso context, определяют значение слова (эквивалент в русском языке), актуализирующееся в контексте; подбирают дефиницию (определение) термина на английском языке, используя толковые словари общего назначения, такие как The Longman Dictionary of Contemporary English Online, Macmillan Dictionary, Your Dictionary и др., а также узкоспециализированные словари и энциклопедии, в том числе Encyclopedia PCMag.com, Technology Dictionary и др.

Студенты-эксперты и инженер-когнитолог коллективно выявляют семантические поля для категоризации идентифицированных терминов и распределяют все термины в выделенные таким образом группы. Этап классификации очень важен для формирования у студентов терминологической компетенции, поскольку классификация, по мнению Н.Н. Болдырева, наряду с селекцией и оценкой, является неотъемлемым элементом интерпретирующей деятельности [Болдырев, 2013, с. 11]. Такая форма работы с научным текстом на английском языке ведет не только к расширению активного и пассивного словарного запаса студента, но и к развитию способностей студента для выполнения «ряда интеллектуальных операций: обобщения и абстрагирования; способности к переносу, способности к поиску по аналогии; структурирования, переструктурирования; свертывания и развертывания смыслов текста; а также таких свойств мышления, как самостоятельность, критичность, оригинальность, гибкость» [Иванова, 2004]. Развитие способности интерпретировать научный текст на

английском языке сложно недооценить. Интерпретировать – значит «раскрывать смысл чего-либо, объясняя» [Голованова, 2013, с. 29]. Е.И. Голованова подчеркивает, что «в процессе интерпретации происходит конструирование смысла, преобразование реальности под влиянием нового отношения к ней с позиций определенного человека или группы людей... Привычные вещи получают здесь новое осмысление, транслируют особенности профессионального восприятия, включенного в особую концептуальную структуру, особый микрокосм» [Там же].

Преподавателю, реализующему проект, задающему алгоритм учебных действий студентов, косвенно влияющему на выбор текста для чтения и расстановку акцентов при интерпретации авторского замысла, открывается возможность оказывать направляющее действие на речевое поведение студента и, как следствие, «формирование системы взглядов на мир, выработку ... определенной позиции, способа сообщения с миром: систему ценностей данной профессии, ее этику, иначе говоря – философию профессии» [Бурдина, 2017, с. 561]. Таким образом, чтение научного текста превращается из рецептивного вида деятельности в продуктивный, результатом которого становится формирование заявленных выше компетенций студентов.

### **Заключение**

Работа с термином: изучение контекста употребления, выявление его семантических признаков при поиске эквивалента в родном языке и подборе дефиниции на языке оригинала способствует формированию когнитивной модели термина в понятийной системе студента, то есть составляет основу специального знания. Систематизация терминов помогает структурировать систему знаний студента по направлению его обучения. Коллективная работа студентов, их научных руководителей и преподавателей английского языка по разработке, упорядочению и корректировке базы терминов помогает создать условия для профессиональной коммуникации на иностранном языке, смоделировать естественную среду применения терминов, заложить основы терминологической компетенции студентов.

### **Список литературы**

1. Башков А.Н., Бузмаков Д.В., Мишланова С.Л., Треногин Ф.В. Цифровые образовательные ресурсы в обучении английскому медицинскому языку // Иностранные языки в контексте культуры. Сборник статей по материалам VII международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», посвященной 115-летию со дня рождения В.В. Вейдле (Пермь, Пермский университет, 23 апреля 2010 г.). Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2010. С. 100–106.
2. Болдырев Н.Н. Актуальные задачи когнитивной лингвистики на современном этапе // Вопросы когнитивной лингвистики. № 1. 2013. С. 5–13.
3. Бурдина О.Б. Моделирование профессионального знания в фармацевтическом дискурсе (на примере вариативности терминологических единиц) // Многомерные миры языка. Избранные труды международной научной конференции. Москва: Изд-во «Российский университет дружбы народов». 2015. С. 196 – 215.
4. Бурдина О.Б. Роль социального института в процессе формирования профессиональных компетенций и речевого поведения специалиста // Когнитивные исследования языка, № 29. 2017. С. 555 – 561.
5. Бурдина О.Б., Мишланова С.Л. Параметры моделирования фармацевтического термина // Методологические основы исследования когниции и коммуникации в современной лингвистике. Сборник научных трудов в честь доктора филологических наук, профессора Ларисы Александровны Манерко. Москва: ООО «МАКС Пресс», 2017. С. 71–81.
6. Вышегуров С.Х. Терминологическая компетенция как требование профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. № 4(7). Новосибирск: Изд-во «Сибирское отделение РАН», 2012. С. 89–101.

7. Голованова Е.И. Профессиональная когниция как разновидность интерпретирующей деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. № 31 (322) Филология. Искусствоведение. Вып. 84. 2013. С. 28–32.
8. Иванова В.П. Понимание научного текста как фактор формирования интеллектуальной культуры студентов. Дисс.... к. псих. н. Кыргызско-Российский славянский университет. 2004 URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18560.php> (дата обращения 01.06.2018).
9. Исаева Е.В., Бахтин В.В., Суворова В.А. Автоматизированная разработка отраслевого словаря по компьютерной вирусологии // Евразийский вестник гуманитарных исследований. № 1 (4). Пермь: Изд-во «Пермский институт экономики и финансов», 2016. С. 61–66.
10. Куделин О.Н., Кукин Е.С., Липатова С.В., Смагин А.А. Средство построения экспертных систем // Автоматизация процессов управления. № 4. Ульяновск: Научно-производственное объединение "Марс", 2010. С. 61–65.
11. Левандровская Е.В. Основные направления и методы в обучении авиационному английскому языку (ААЯ) как языку для специальных целей (LSP) // Теория и практика общественного развития. Краснодар: Издательский дом "ХОРС", 2014. С. 167–170.
12. Рабочая программа дисциплины «Английский язык (профессиональный)». Код УМК 68754. Авторы-сост. Исаева Е.В., Щеколдина Л.Е. URL: [https://etis.psu.ru/permit\\_reports?work\\_tpr\\_2015\\_pdf&p\\_tpr\\_id=68754&p\\_brs=0](https://etis.psu.ru/permit_reports?work_tpr_2015_pdf&p_tpr_id=68754&p_brs=0) (дата обращения 01.06.2018).
13. Федеральные государственные образовательные стандарты. Министерство образования и науки Российской Федерации URL: <https://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения 25.04.2018).
14. Шмигирилова И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. № 3 (10). Тольятти, 2012. С. 260–261.

#### Список словарей

1. Abbyy Lingvo Live. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/> (дата обращения: 23.04.2018).
2. Reverso context. URL: <http://context.reverso.net> (дата обращения: 01.06.2018).
3. The Longman Dictionary of Contemporary English Online. URL: <http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 01.06.2018).
4. Macmillan Dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 01.06.2018).
5. Your Dictionary. URL: <http://www.yourdictionary.com> (дата обращения: 21.05.2018).
6. BusinessDictionary URL: <http://www.pcmag.com/encyclopedia> (дата обращения: 01.06.2018).
7. Technology Dictionary. URL: <https://www.techopedia.com/dictionary> (дата обращения: 01.06.2018).
8. Мультитран. URL: <https://www.multitrans.ru/> (дата обращения: 01.05.2018).
9. Linguee. URL: <https://www.linguee.ru> (дата обращения: 01.06.2018).

**Isaeva E. V.**

*Ph.D. (Philology), Associate Professor,  
English Professional Communication Department,  
Perm State University*

#### **FORMATION OF ENGLISH TERMINOLOGICAL COMPETENCE: FUNDAMENTAL INFORMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES**

*The article presents terminological competence as the aim of LSP teaching in the framework of a teachers-student cooperative project on multidisciplinary dictionary development. The focus is on the terminology of Fundamental Informatics and Information Technologies. The article gives the definition of the key concepts such as terminological competence, language for special purposes, the federal state standard, and curriculum considered in the framework of language education, cognitive terminology, and computer linguistics.*

*Keywords: terminological competence, term, terminology, Fundamental Informatics and Information Technologies*



УДК: 811-008

**Манжула Оксана Владимировна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры  
английского языка профессиональной коммуникации,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396833  
E-mail: achilleon@mail.ru

**ВВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ФАРМАЦИЯ"  
В ПЕРМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ НАЦИОНАЛЬНОМ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ<sup>1</sup>**

*В статье рассматриваются особенности введения профессиональной лексики для студентов-фармацевтов. Отмечается проблема необходимости изучить обширный материал при ограниченном количестве часов и способы ее решения. Описывается методика и средства работы на занятиях, приводятся сведения о материалах и учебных пособиях. Указывается также актуальность обучения профессиональному английскому языку. Рассматриваются различные методы и средства обучения, методика работы с разными типами профессиональных текстов. В статье дан краткий обзор учебного пособия по английскому языку для фармацевтов, используемого на практических занятиях.*

*Ключевые слова: английский язык, профессиональная лексика, фармация, язык специальности, профессиональная коммуникация, реферирование текста, профессионально ориентированное обучение.*

**Введение**

Обучение английскому языку становится все более актуальным, в связи с прогрессирующими процессами интеграции, ростом популярности межвузовского обмена, расширением сотрудничества в международной сфере деятельности. В данной ситуации английский язык становится инструментом международного общения, а, также, инструментом формирования интеллектуального потенциала будущих специалистов.

Этот факт является неоспоримым, потому что основная часть международной деловой документации ведется на английском языке, на этом же языке осуществляется международная компьютерная коммуникация. Поскольку преобладающим в современной системе образования (в преподавании английского языка, в частности) является компетентностный подход, необходимо сформировать у студентов иноязычную компетенцию.

Новый подход к профессиональной коммуникации указывает нам на необходимость изменений в профессиональной подготовке студентов химического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (специальность «Фармация»).

В современных условиях, когда расширяются и укрепляются международные экономические связи, возникает острая потребность в подготовке высококвалифицированных фармацевтов, уровень владения английским языком которых позволил бы осуществить беспрепятственную коммуникацию и прямое сотрудничество с зарубежными коллегами и партнерами в сфере

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00825.

фармации. Необходимость общения на английском языке специальности очевидна, поскольку для будущих специалистов необходимо умение оформлять заказы на поставку лекарственных средств, изучать инструкции по их применению, общаться с зарубежными деловыми партнерами. Данным навыкам необходимо обучить студентов-фармацевтов.

В рамках обучения английскому языку студентов специальности «Фармация» Пермского государственного национального исследовательского университета актуальной задачей является овладение обучающимися знаниями терминов специальности и получение навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Также необходимо сформировать у студентов умение использовать узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий, направленных на дальнейшую профессиональную деятельность и общение в профессиональной сфере.

Целью данной статьи является обозначить основные направления и подходы в обучении английскому языку бакалавров специальности «Фармация» в Пермском государственном национальном исследовательском университете.

Специальность для нашего вуза новая, в связи с этим мы разрабатываем методику работы по введению профессиональной лексики, в соответствии с новыми подходами к обучению английского языка специальности.

### **Основная часть**

Владение английским языком само по себе сейчас является актуальным и полезным умением. Исходя из реалий практической подготовки современного специалиста, мы можем сделать вывод, что без владения специальной терминологией, без знания языка специальности будущие фармацевты будут не в состоянии понимать профессиональные слова и выражения, поскольку фармацевтический английский значительно отличается от традиционного английского языка.

Под понятием «язык специальности» мы, вслед за исследователем А.Я. Багровой, подразумеваем «совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей» [Багорова, 1998, с. 45]. Именно этим разнообразным языковым средствам профессиональной коммуникации необходимо обучить студентов.

Об английском языке специальности писали многие отечественные исследователи. Среди них А.Я. Багорова (1998), В.И. Бимурзина (2014), Г.К. Борозенец (1999), Т.В. Коломиец (2012).

Проблема изучения английского языка специальности актуальна и сегодня, поскольку уровень подготовки по английскому языку специальности выпускников бакалавриата не всегда высок. По этой причине, возникла необходимость изменения модели построения практического занятия по английскому языку, а также изменение методики преподавания.

Основная проблема обучения профессиональному английскому языку будущих фармацевтов заключается в том, что студентам предлагается за 3 триместра освоить основы фармацевтики на английском языке, изучить лексику в области классификации лекарственных препаратов и сфере их применения. Главная задача преподавателя в таком случае – научить студентов пониманию основной фармацевтической лексики и переводу профессиональных текстов. Необходимо обучить студентов методике работы с материалом. Весьма важную роль в процессе обучения играет самостоятельная работа студентов.

Поскольку значительную часть современных лекарственных препаратов представляют импортные медикаменты, инструкции к которым составлены на английском языке, как языке общепринятом в международной фармации, существует острая необходимость в подготовке фармацевтов, которые могут перевести специальные тексты на высоком профессиональном уровне. Словари и справочные пособия, которые имеются в наличии, не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к переводу инструкции и описанию лекарственных препаратов.

Кроме того, существующие справочные материалы неудобны в использовании для фармацевтов, если перевод требуется сделать быстро. Вследствие этого, хорошее владение профессиональным английским языком может стать решающим фактором при трудоустройстве в крупную аптечную сеть или фармацевтическую компанию. Поскольку трудоустройство по специальности является значимым критерием в оценке успешности карьеры специалиста, знание профессионального английского языка играет немаловажную роль и в этом плане.

Кроме того, профессиональное общение включает в себя, прежде всего, владение иностранным языком, а также знание профессиональной лексики, навыки которого отрабатываются при чтении специальной литературы. Исследователь Д. Саямова утверждает: «Согласно государственному образовательному стандарту на уроках английского языка студенты знакомятся с необходимой профессиональной лексикой, читают тексты, содержащие специальную лексику, развивают диалогическую и монологическую речь» [Саямова, 2014].

В связи с данным утверждением, обязательным условием в профессионально ориентированном обучении студентов-фармацевтов английскому языку является чтение неадаптированных английских текстов. Для снятия трудностей в работе с неадаптированным текстом, необходимо сначала ознакомить студентов с особенностями чтения аутентичных текстов.

Перед началом работы с текстами нужно познакомить студентов с фармацевтической лексикой, сформировать у них навыки самостоятельной работы в создании глоссария и помочь им освоить коммуникативные компетенции в рамках профессионального общения.

Помимо этого, английский язык необходим фармацевту, поскольку он является языком международного общения. В Россию каждый год приезжает большое количество туристов. В Перми существуют международные компании, возрастает количество деловых контактов. Для качественного обслуживания иностранных граждан, в аптеках должны быть специалисты, владеющие английским языком.

Владение профессиональным английским языком и фармацевтической терминологией на английском языке способствует оказанию профессиональной помощи на высоком уровне. Также профессиональный английский язык может понадобиться нашим студентам при работе в медицинском, фармакологическом или исследовательском центре. Кроме этого, знание английского необходимо для участия в международных конференциях и при профессиональных контактах с зарубежными коллегами.

Одной из форм обучения являются тексты для чтения, к которым прилагаются упражнения на составление резюме; задания, целью которых является описать, сравнить, объяснить, обобщить, оценить текстовый материал и пр.

Главной целью обучения реферированию фармацевтических текстов должно быть формирование умений передать содержание специальной информации и методы ее интерпретации, а также умение абстрагироваться и выделять главное. Важным является развитие у студентов автономности учения, особенно, при обучении чтению аутентичной специальной литературы и, в первую очередь, навыкам оперирования справочными пособиями.

В современной методике преподавания английского языка специальности проблема обучения профессионально ориентированной лексике рассматривается достаточно широко, но проблема формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов-фармацевтов не является решенной. В связи с этим, нами достаточно ясно осознается необходимость совершенствования методики формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов фармацевтической специальности.

Основная проблема заключается в том, что студентам-фармацевтам нашего вуза необходимо за ограниченное время овладеть базовыми знаниями в области классификации групп медикаментов, освоить их применение, что видится нами невозможным без умения

работать со специальной литературой. Поэтому, одна из главных задач, стоящих перед преподавателем английского языка на химическом факультете – научить студентов-фармацевтов понимать и переводить тексты профессиональной направленности с английского языка на русский.

Для выработки у студентов-фармацевтов навыков обсуждения материала по профессии, необходимо отбирать тексты по химии и фармакологии, способствующие формированию прагматических умений в отборе специальной литературы. Современные социально-экономические условия требуют создания новой модели преподавания английского языка специальности, позволяющей быстро и качественно обучить студентов умениям как репродуктивным, так и продуктивным.

Язык специальности включает в себя все языковые средства, которые применяются в профессиональной сфере коммуникации, для установления взаимопонимания между специалистами данной сферы. Язык специальности также подразумевает письменное и устное использование, различные виды коммуникации и связь с другими специальностями. Для него характерно стремление к стандартизации терминологии и организации текстов и официальное применение.

Для того чтобы материал курса был максимально приближен к действительности и актуален, в него включены интересные темы, ролевые игры, которые мотивируют студентов на изучение языка, а также разноплановые упражнения. Каждый раздел включает практические советы по актуальным языковым ситуациям, современную профессиональную фразеологию и комментарии к языковому материалу.

В начале раздела даются задания типа «warming up» для стимуляции интереса у студентов к определенной теме. В конце каждого раздела предлагаются задания для дискуссии и дополнительные упражнения на рефлексии. В упражнениях для самостоятельной работы используются неадаптированные аудиозаписи и упражнения интерактивного характера для дополнительной практики студентов.

Исследователь Т.В. Коломиец утверждает, что «учебный профессиональный контекст овладения языком специальности способствует осознанию системы и структуры языка, коррекции лингвокоммуникативных навыков и умений» [Коломиец, 2012, с. 327]. При этом, задача преподавателя английского языка состоит в том, чтобы помочь студенту освоить терминологию специальности и овладеть устной и письменной профессиональной речью.

Обучение профессиональному английскому языку охватывает четыре раздела на втором курсе и восемь разделов на третьем курсе. Тематика разделов включает в себя основные разделы фармацевтики, начиная с открытия вещества, заканчивая заключительными стадиями производства и маркетинга лекарственных средств.

В курс включены следующие разделы:

- «The kick-off meeting»,
- «Substance discovery and product development»,
- «Quality assurance and auditing»,
- «Ready for testing in live organism»,
- «Drug safety and regulatory affairs»,
- «Production and packaging» и др.

В каждом из разделов используется определенная коммуникативная ситуация, к ней прилагаются диалоги для того, чтобы студенты могли сосредоточиться на каком-либо из аспектов производства и маркетинга лекарственных средств.

Второй этап обучения английскому языку в ПГНИУ – это базовый профессионально ориентированный курс. Целью его является выработка основных умений и навыков для использования английского языка в информационной деятельности и для профессионально ориентированного общения. Работа со студентами ведется по тщательно отобранному учебному материалу, который включает в себя языковые и речевые единицы, являющиеся

типичными для фармацевтической отрасли. Грамматический материал распределен по темам, дается комплексно, в виде блоков.

Лексический материал изучается с опорой на словообразовательные механизмы, интернациональные слова, греко-латинские термины. При введении новой лексики по возможности используется также опора на латинский язык, поскольку все названия лекарств даются на латинском языке. Например, дается двойной перевод слов: *капсула* (рус.), *capsule* (англ.), *capsula* (лат.); *сироп* (рус.), *syrup* (англ.), *syrup* (лат.); *аллергия* (рус.), *allergy* (англ.), *urna* (лат) и т.п. Подобное сопоставление фармацевтических терминов позволяет связать английский язык со специальностью.

Важным является то, что преподаватель является партнером, он сотрудничает со студентами, чтобы вместе с ними снимать трудности при изучении языка специальности. Мотивацией для студентов зачастую является введение новой информации дополнительно к ранее изученной профессиональной. На практических занятиях преимущественно используется коммуникативный метод обучения, способствующий мобильности при изучении профессиональной лексики.

Также для повышения мотивации в изучении профессионального английского языка, мы используем творческие формы проведения практических занятий: олимпиады, проекты, конкурсы, научные конференции и т.д. Они нацелены на то, чтобы увеличить интерес студентов при помощи познавательной деятельности.

На протяжении данного этапа студенты отрабатывают приемы продуктивного осмысления научного текста на английском языке по специальности, эти приемы опираются на разные виды чтения (*skimming*, *scanning*, *detail reading*). Творческие методы помогают формировать умения и навыки диалога и монолога на английском языке в соответствии с тематикой.

И.В. Бимурзина отмечает, что «язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей» [Бимурзина, 2014, с. 61]. Главными задачами этапа являются ознакомление с фармацевтической терминологией; освоение базового лексико-грамматического материала, который необходим для чтения фармацевтической научной литературы на английском языке; освоение языковых моделей, типичных для фармацевтической отрасли; развитие умений и навыков чтения аутентичной фармацевтической литературы; отработка методики перевода фармацевтического текста научного характера; практика в устной и письменной речи, совершенствование речевых навыков в области профессионального общения.

При обучении английскому языку специальности студенты самостоятельно выстраивают монологи и диалоги, в которых изучаемая лексика употребляется вместе с уже изученным материалом. Так, новая лексика всегда используется в коммуникативных ситуациях, что позволяет сформировать навыки переноса информации, необходимые для развития устной речи.

Новая профессиональная лексика является базой диалога на определенную тему, помогает логической связке в диалоге и способствует наращиванию включаемого языкового материала. При участии в учебном диалоге, студенты практикуются в употреблении специальной терминологии. Это стимулирует к освоению значения всех употребляемых слов, поскольку иначе невозможно участвовать в диалоге, где определенные слова часто повторяются.

Самый трудный этап в освоении лексики для студентов – это этап введения общенаучной лексики, поскольку с ней необходимо постоянно дополнительно работать. Для продуктивного освоения общенаучной лексики студентам рекомендуется выполнять трансформационные и подстановочные задания, составлять вопросы и давать ответы на вопрос к специальным текстам, выполнять прямой и обратный перевод общенаучных текстов.

В конце этапа освоения научной и специальной лексики студенту необходимо знать 1000 лексических единиц. Из них 500 лексических единиц являются основными грамматическими конструкциями, употребляемыми в сфере фармации. Также необходимо освоить базовые коммуникативные и грамматические модели, которые необходимы в профессиональном общении.

Кроме того, студент должен овладеть методикой работы с англоязычным текстом фармацевтической тематики, используя при этом различные виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое); уметь передать на английском языке в устной форме (в виде пересказа) и письменной форме (в виде перевода) сведения, которые он получил при чтении; должен уметь вести беседу в пределах изученных тем.

После прохождения курса студенты заметно улучшают навыки разного вида чтения, навыки перевода с английского языка на русский и с русского на английский, а также приобретают навыки аудирования и применения в диалоге и полилоге деловой лексики по изученным темам. К текстам для чтения на данном этапе даются задания составить резюме и аннотацию. Задания на реферирование текста способствуют совершенствованию коммуникативных умений и навыков.

При обучении реферированию специальных текстов, главной целью является освоение навыков дискурса, обучение абстрагированию и способности работать с контекстом. Сначала студенты обучаются работе с описанием, затем учатся представлять материал самостоятельно, обучаются технике подготовки доклада, затем учатся анализировать текстовый материал. На заключительном этапе у студентов формируются навыки устного и письменного высказывания, суждения. Отрабатываются навыки аргументации собственного мнения, обоснования, ведения дискуссии.

Необходимо также обучение принятию противоположной точки зрения, исходя из текстовых материалов. Студенты учатся работать с таблицами, графиками, схемами, диаграммами. Необходимой нам представляется и выработка навыков самостоятельной работы. Это важно, прежде всего, в работе с английским неадаптированным специальным текстом, а также в работе со специальными словарями и справочниками на английском языке.

Г.К. Борозенец утверждает: «Необходимы также специфический языковой и относящийся к языку спектр умений, связанных с техникой рецептивной и продуктивной переработки устных и письменных специальных текстов в монологические и диалогические формы» [Борозенец, 1999, с. 276].

Уровни усвоения материала в обучении английскому языку специальности подразделяются следующим образом:

- 1) ознакомительный, когда студент умеет узнавать ранее изученные объект и свойства;
- 2) репродуктивный, когда студент умеет строить свою деятельность по заданной модели;
- 3) продуктивный, когда студент научен самостоятельно выполнять задания.

Для прохождения курса обучения студентов-фармацевтов английскому языку специальности, необходимо информационное оборудование, а также материально-техническая база. Занятия проводятся в отдельной, специально оборудованной аудитории, большая часть занятий проводится в компьютерных аудиториях, оснащенных персональными компьютерами по количеству посадочных мест, лицензионным программным обеспечением (LINUX), мультимедиапроектором, экраном, аудиосистемой, а также системой SANACO. Также для каждого занятия прилагается комплект наглядных пособий и раздаточного материала.

В качестве учебного материала нами используется учебное пособие «English for the Pharmaceutical Industry» издательства Oxford University Press. Данное учебное пособие было специально разработано для обучения эффективному общению на английском языке специалистов, занятых в фармацевтической индустрии. Учебник поможет студентам освоить

лингвистические навыки, специальный словарь, необходимый для понимания ситуаций ежедневного делового общения.

Учебник состоит из шести разделов, тематика которых полностью охватывает процесс производства лекарственных препаратов. В первом разделе рассматриваются особенности фармацевтической сферы деятельности. Во втором разделе подобран материал о медицинских исследованиях и разработке лекарственных средств. В третьем разделе речь идет о контроле качества и проверках. В четвертом разделе рассматриваются различные этапы проведения испытаний лекарственных средств. В пятом разделе приведен материал о безопасности препаратов и менеджменте в фармацевтической сфере.

Каждый раздел начинается с цикла упражнений под названием Starter, они включают в себя вводные ознакомительные задания. Во все разделы включены ситуации из реальной жизни, в которых могут применяться новые знания и изученная специальная лексика. Также в разделах есть упражнения, целью которых является работа со специальной производственной лексикой. Они включают в себя анализ аутентичных документов и задания на аудирование.

Также в разделы включены блоки “Did you know?”, в которых приводится профессиональная информация и сведения об особенностях лексики, которые касаются англоязычной фармацевтической промышленности. В конце каждого раздела приводится неадаптированная статья на английском языке, которая расширяет тематику раздела и дает возможность студентам провести дискуссию на определенные темы.

В конце учебника дается контрольный кроссворд, при помощи которого студенты могут проверить свое знание специальной лексики, изученной за время прохождения курса. В качестве приложений предлагаются ключи и задания для работы в парах, при помощи которых можно организовать ролевые игры для языковой практики; приводится список полезных выражений и тексты к заданиям на аудирование.

К учебнику прилагается мультимедиа, в котором содержатся задания на аудирование. Он может использоваться на аудиоплеере или на компьютере. Мультимедиа содержит также интерактивные задания на использование полезных выражений, глоссария и коммуникативную практику.

Студенты могут использовать мультимедиа для аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы. К учебнику прилагается словарь с основными терминами, используемыми в фармацевтической промышленности, где каждый термин сопровождается транскрипцией. Колонка с переводом остается пустой, чтобы студенты могли сами вписать перевод терминов на свой родной язык.

Контроль и оценка результатов освоения английского языка специальности для фармацевтов осуществляется преподавателем во время проведения практических занятий, при помощи устного и письменного тестирования, а также при выполнении студентами индивидуальных заданий, проектов, исследований.

### **Заключение**

Таким образом, процесс обучения студентов-фармацевтов направлен в основном на формирование лексической компетенции, большое внимание уделяется формированию навыков делового общения, чему способствуют рассмотренные нами методы, которые способствуют формированию профессиональных компетенций. За время обучения у студентов формируются навыки владения фармацевтическим англоязычным языком и нарабатывается базовый словарь англоязычной терминологии в профессиональной сфере.

Студенты обучаются ведению дискуссии на профессиональные темы, выступлению перед аудиторией с презентациями и научными докладами, чтению текстов профессиональной направленности, анализу и реферированию литературы по специальности. Большое внимание также уделяется письменному аспекту и навыкам перевода. По окончании курса студенты должны уметь составлять доклады, письменные отчеты и писать статьи по специальности.

## Список литературы

1. Багрова А.Я. Формирование коммуникативных умений в чтении // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Москва: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 1998. С. 44–50.
2. Бимурзина В.И. Система работы над текстами языка специальности // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика. Психология. Тюмень: Изд-во «Тюменский государственный университет», 2014 № 9. С. 54–61.
3. Борозенец Г.К. Профессиональное обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе родного языка // Сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции. Тольятти: Изд-во «Тольяттинский педагогический институт», «Волжский университет им. В.Н. Татищева», 1999. С. 273–277.
4. Коломиец Т.В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 325–328
5. Саямова Д. Значение английского языка в профессиональном медицинском образовании // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. Сборник статей по материалам XLVI международной студенческой научно-практической конференции № 9(46). URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/9\(46\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/9(46).pdf). (дата обращения: 30.04.2018).

**Manzhula O.V.**

*Ph.D. (Philology),*

*Associate Professor, English Professional Communication Department,  
Perm State University*

**INTRODUCTION OF PROFESSIONAL LEXIS FOR PHARMACY STUDENTS  
IN PERM STATE UNIVERSITY**

*The article deals with the specifics of introduction of professional lexis for pharmacy students in Perm State University. The problem of necessity for learning the extended material during the limited lessons and the ways of solving the problem are denoted. The methods and the ways of practice are described.*

*The information about the sources and the student books is included. The topicality of teaching professional English is underlined. The different methods and instruments of teaching, methods of working with different types of professional texts are described. There is a short review of student book used in the course.*

*Keywords: English, professional lexis, pharmacy, special language, professional communication, abstracting, professional training.*



УДК 821.111-3

**Шейна Елена Сергеевна**

Доцент кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15  
Тел.: 8 (342) 2396350  
E-mail: shein57@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРАНТОВ**

*Статья посвящена проблеме организации учебно-исследовательской деятельности в рамках учебного процесса при обучении бакалавров и магистрантов иностранному языку. Рассматриваются предметное содержание и научно-методическое обеспечение двух ступеней высшего образования: бакалавриата и магистратуры. Подчеркивается актуальность разработки компетентностно-ориентированных программ и формирования исследовательской компетенции у студентов. Автор делится опытом разработки данных программ для студентов историко-политологического факультета ПГНИУ.*

*Ключевые слова: исследовательская деятельность, компетентностный подход, программа, бакалавриат, магистратура.*

**Введение**

Как известно, в настоящее время российские вузы перешли на федеральные стандарты высшего образования – ФГОСы 3+ и ФГОС 3++. Ключевым термином в современном образовательном процессе высшей школы является «компетенция». Применительно к изучению иностранного языка компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает следующие: социокультурную, когнитивную, лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, коммуникативно-функциональную, речевую, коммуникативную и экзистенциальную [Серова, 2013]. Методика структурирования системы компетенций предполагает выделение двух основных видов компетенций: универсальных и профессиональных. Овладение иностранным языком в вузе способствует формированию у студентов универсальной общекультурной компетенции. Проблема компетентностного подхода рассматривается в трудах отечественных ученых-исследователей: Борисовой Н.В. и Кузова В.Б. [Борисова, Кузов, 2010]; Вербицкого А.А. [Вербицкий, 2004]; Серовой Т.С. [Серова, 2013]; Татура Ю.Г. [Татур, 2004] и др. Однако системные аналитические обобщения в этой сфере сделаны И.А. Зимней [Зимняя, 2004, 2010].

И.А.Зимняя отмечает актуальность разработки компетентностно-ориентированных программ по организации учебно-исследовательской и исследовательской деятельности студентов с целью формирования исследовательской компетенции. Автор данной статьи, опираясь на теоретические положения указанных выше исследователей, которые легли в основу учебно-методических комплексов для студентов историко-политологического факультета ПГНИУ, пытается систематизировать и обобщить формы организации учебно-исследовательской работы «с учётом меры ответственности и претензий на новизну» [Зимняя, 2010].

**Основная часть**

И.А. Зимняя предлагает следующее разграничение исследовательской деятельности в вузе: учебно-исследовательская; исследовательская под руководством; самостоятельная

научно-исследовательская деятельность студента бакалавриата и магистратуры; научная деятельность магистра, кандидата и доктора наук [Там же].

Соотношение этих видов исследовательской деятельности со степенями вузовского образования можно представить следующим образом:

- учебно-исследовательская деятельность (под руководством; бакалавриат);
- начально-исследовательская деятельность (под руководством; бакалавриат);
- исследовательская; научно-исследовательская деятельность (под руководством; бакалавриат);
- научно-исследовательская деятельность (магистратура);
- научная деятельность (аспирантура).

Каждая ступень высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) при обучении иностранному языку имеет свое предметное содержание и научно-методическое сопровождение. Остановимся на анализе предметного содержания и научно-методического обеспечения двух ступеней: бакалавриата и магистратуры. Предметным содержанием дисциплины «Иностранный язык» (английский) [для гуманитарных факультетов] являются профессионально-направленные научные тексты на английском языке.

Целью обучения на первом этапе является научить читать научные тексты, выделяя нужное и ранее неизвестное на основе отбора. Так, например, при обучении английскому языку бакалавров направления «Международные отношения» содержательным аспектом учебно-исследовательской деятельности является обучение чтению как виду познавательной деятельности. Основное внимание уделяется профессиональной сфере общения.

Студенты овладевают навыками разных видов чтения: чтение с выборочным извлечением информации; чтение с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации; чтение с полным пониманием текста, с извлечением полной информации [Колесникова, Долганова, 2001, с. 99].

Чтение с выборочным извлечением информации предполагает нахождение в тексте конкретной информации – определений, дат, имен, названий или аргументации, правил, оценочных суждений.

Чтение с пониманием основного содержания предполагает сформированность таких частных умений, как умение определить тему, выделить основную мысль, выбрать из текста главные факты, опуская второстепенные.

Чтение с извлечением полной информации подразумевает, что студенту придётся впоследствии воспроизводить (или использовать) в той или иной форме полученную информацию: оценить ее, прокомментировать и/или, пояснить. По мере знакомства с основными видами чтения, у студентов формируются осознание цели чтения в каждом конкретном случае и навыки выбора стратегии чтения, соответствующей той или иной цели. Отличительной чертой первого этапа учебно-исследовательской деятельности является актуализация и систематизация аналитико-систематических умений.

Как известно, выделяют шесть категорий учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка [Зимняя, 2010, с. 24]. Таким образом, целью учебно-исследовательской деятельности бакалавра на 1 курсе является научиться читать научный текст, а именно, научиться видеть новое, анализировать содержание, обобщать полученную информацию, дать оценку прочитанному, выстроить аргументы, фиксировать результаты работы с текстом в виде плана или резюме. Этот этап работы осуществляется полностью под руководством преподавателя. На 2 курсе бакалавры должны научиться подбирать литературу по предложенной преподавателем или интересующей студента тематике.

Результаты учебно-исследовательской деятельности бакалавров оцениваются преподавателем. Традиционно используются следующие формы учебно-исследовательской деятельности, которые могут быть включены в учебно-методический комплекс: эссе, глоссарий, конспект (выделение важного), аннотация (summary), реферат, проект (самостоятельно

разработанная тема учебного материала), презентация в группе (публичное выступление), доклад на студенческой конференции, тезисы или статья в студенческий сборник.

Магистратура должна дополнять, расширять и углублять опыт, полученный в бакалавриате. Учебная цель этого уровня – научить студента основам исследовательской деятельности, то есть работе с информацией, источниками, текстами и электронными изданиями. Задача преподавателя иностранного языка – обучить определенным «исследовательским действиям»: обобщать, синтезировать и анализировать, а также помочь в написании текста и представлении результатов исследования в устной и письменной форме.

Учебными программами дисциплин «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации (история)» и «Английский язык: работа с научными текстами» предусмотрено овладение навыками аннотирования, то есть краткого изложения главного содержания первичного документа путем компрессии текста оригинала. Изучаются план и алгоритм составления аннотации, отличия от реферирования.

Большое внимание уделяется чтению источников на английском языке с целью дальнейшего использования полученной информации в магистерском исследовании. В этой связи важным представляется развитие навыка обзора литературы в академических целях: извлечение информации, ее переработка, краткое изложение содержания прочитанных статей и их критическая оценка.

Следующим этапом работы с источниками является составление рецензии на монографию /статью по теме исследования. Этому предшествует знакомство с образцами рецензий на монографии в соответствии с направлением магистратуры, освоение синтаксических структур и клише, анализ рецензий оценочно-критического характера.

Работа с источниками расширяет лексический запас студентов, академический и профессиональный. Поскольку термины – это основные лексические составляющие научного стиля, студенты составляют глоссарий терминов по теме магистерского исследования, включая как общенаучную лексику, так и основную терминологию в зависимости от основной образовательной программы магистратуры.

Результаты работы по теме исследования оцениваются на итоговой конференции, где студенты демонстрируют навыки публичных выступлений с использованием мультимедийного оборудования. Содержание презентации – результаты магистерского исследования, которое включает обзор и анализ литературы по теме исследования.

В течение 3-х семестров изучения иностранного языка в магистратуре студенты овладевают основами публичного выступления: составляющими риторической эффективности, структурной организацией, стилистическими и фонетическими особенностями публичного монолога, невербальным поведением. Письменным представлением результатов работы является написание, оформление и подготовка к публикации научных статей и тезисов на английском языке в соответствии с международными стандартами.

Тематика итоговых работ по английскому языку в магистратуре носит междисциплинарный характер, связана с направлением магистратуры и научными интересами студента.

### **Заключение**

Таким образом, учебно-исследовательская работа является объектом освоения при обучении иностранному языку в современном высшем двухступенчатом образовании. Эта работа осуществляется в рамках учебного плана и разработанного учебно-методического комплекса. Как видно, элементы учебно-исследовательской деятельности вводятся поэтапно, постепенно усложняясь. Очевидно, что организация учебно-исследовательской деятельности неразрывно связана с организацией самостоятельной работы студентов. Представляется важным, что формированию исследовательской компетенции студентов во многом способствуют выработанные навыки и умения использования иностранных источников.

**Список литературы**

1. Борисова Н.В., Кузов В.Б. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин / модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2010. 50 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 84 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. С. 5–40.
4. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО // Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2010. С. 5–38.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”, «Cambridge University Press». 2001. 224 с.
8. Серова Т.С. Реализация отдельных компетенций при обучении различным видам иноязычной речевой деятельности // Методические материалы к научно-методическому семинару 13–14 марта 2013. Пермь: Изд-во «Российский государственный торгово-экономический университет», 2013. 30 с.
9. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования/ Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 16 с.

***Sheina E. S.***

*Associate Professor,  
the Department of the English Language  
and Intercultural Communication,  
Perm State University*

***BUILDING RESEARCH COMPETENCE THROUGH  
TEACHING ENGLISH TO BACHELOR AND MASTER STUDENTS***

*The paper deals with the issues related to building research competence when teaching English to students doing their Bachelor's and Master's degrees. The main focus is on tasks description and syllabus analysis. The author stresses the importance of building reading strategies and developing skills for presenting the research results. Particular emphasis is put on the urgency of developing research competence building syllabus. The author shares the experience and presents the findings of developing the research competence-based curricula for History and Political Science students' of Perm State University.*

*Keywords: students' research, competence approach, syllabus, Bachelor's Degree, Master's Degree.*

## ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

---

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
  2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
  3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
  4. Графики, диаграммы не допускаются.
  5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
  6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 6–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
  7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
    - 1 – код УДК;
    - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
    - 3 – ученая степень, ученое звание;
    - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
    - 5 – контактная информация (адрес, e-mail, телефон – для размещения на сайте в сведениях об авторе);
    - 6 – название статьи;
    - 7 – аннотация (150–200 знаков с пробелами) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
    - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов или словосочетаний);
    - 9 – ссылки.
- Сведения, указанные в подпунктах 2–8, приводятся как на русском, так и на английском языках.

Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Иванов, 2005, с. 25].

Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы» (не менее 10), оформляются в алфавитном порядке.

При ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения 22.12.2014). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «Там же» или "Ibid." (для документов, напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч.» или "Op. cit." (для документов, напечатанных латинским шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

9. При первом упоминании лица обязательно указываются И.О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т.е., т.к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т.д., т.п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал

30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

#### ***Пример оформления списка литературы:***

1. Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

2. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А.В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 51–63.

3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения 21.05.2018).

#### ***Пример оформления статьи:***

УДК 81-13

**Шустова Светлана Викторовна**

Доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Тел.: 8 (342) 2396477

E-mail: [lanaschust@mail.ru](mailto:lanaschust@mail.ru)

### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ**

*В настоящей статье исследуется функциональный потенциал английских глаголов с инкорпорированными актантами to cycle, to ferry, to jet, входящих в семантическое поле «перемещение в пространстве». Анализ синтаксической и семантической валентности данных глаголов, основанный на изучении эмпирического материала, позволил сделать вывод об их высоком функциональном потенциале.*

*Ключевые слова: функциональный потенциал, инкорпорация, актант, глаголы с инкорпорированными актантами, синтаксическая и семантическая валентность, индекс функционального потенциала.*

**Введение**

Текст Текст Текст Текст

**Основная часть**

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

**Заключение**

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

**Список литературы**

1. ....

*Shustova S.V.  
Grand Ph.D. (Philology),  
Linguodidactics Department,  
Perm State University*

**FUNCTIONAL POTENTIAL OF ENGLISH VERBS OF TRANSPORTATION**

*The article explores functional potential of English verbs with incorporated actants to cycle, to ferry, to jet, which are part of the semantic field “transportation”. Corpus analysis showed that the syntactic valence of the verbs in question exceeds their semantic valence and it allows us to conclude that the verbs in question have a high functional potential.*

*Keywords: functional potential, incorporation, actant, verbs with incorporated actants, syntactic and semantic valency, functional potential index.*

## УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

---

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (1 месяц).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://evrazgumzhurnal.blogspot.com>