

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**Научный журнал
№ 1, 2022**

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)

Меньшакова Надежда Николаевна – заместитель главного редактора, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Андросова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

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

Братухин Александр Юрьевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

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)

Кондаков Борис Вадимович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Костева Виктория Михайловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет)

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

Семененко 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)

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

Шипова Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

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

Сюткина Надежда Павловна – ответственный секретарь, 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)

Магальянес 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)

Нижева 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 Масаидовна – 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 Марзие – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

Редакционная коллегия, 2022

Учредитель и издатель:
ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».
Адрес издателя: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Адрес редакции: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Подписано в печать 21.02.2022. Дата выхода в свет 22.02.2022.
Формат 60 × 84/8. Усл. печ. л. 11,62. Тираж 500 экз. Заказ № 173.

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

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL**SCIENTIFIC JOURNAL**
№ 1, 2022

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, linguodidactics, 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)**Nadezda N. Menshakova** – Deputy Editor-in-Chief, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Svetlana V. Androsova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)**Konstantin E. Besukladnikov** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)**Alexander Yu. Bratukhin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**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)**Boris V. Kondakov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Viktoria M. Kosteva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University)**Boris M. Proskurnin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Natalia N. Semenko** – 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)**Irina A. Shipova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)**Natalia V. Shutymova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Nadezda P. Syutkina** – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena P. Karzenkova** – Technical Reviewer, Lecturer (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)**Mekhriniso 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. Shavhelishvily** – 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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ	4
<i>Путина О.Н., Балакин С.В.</i> РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	4
<i>Корлякова А.Ф.</i> КАТЕГОРИЯ ОЦЕНКИ: МЕТОДЫ ОПИСАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА).....	10
<i>Палийчук Д.А.</i> ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ <i>КОЛЛОКАЦИЯ</i> В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	20
<i>Шустова С.В., Третьякова Д.Д.</i> ГЛАГОЛЫ С ИНКОРПОРИРОВАННЫМ АКТАНТОМ-ИНСТРУМЕНТОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	26
<i>Гребенкина Е.К.</i> К ВОПРОСУ О ЗАРОЖДЕНИИ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (ЭТНОС – ЯЗЫК – КУЛЬТУРА).....	34
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	44
<i>Мадей Е.Д.</i> ОТ ДРАГОМАНОВ ДО ПРИДВОРНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ДИПЛОМАТИЧЕСКИЙ УСТНЫЙ ПЕРЕВОД В ПЕРИОД НОВОГО ВРЕМЕНИ	44
<i>Пинягин Ю.Н., Мохова О.Д.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СВОЕОБРАЗИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ	55
ЛИНГВОДИДАКТИКА.....	63
<i>Лопатин М.А.</i> МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	63
<i>Назаренко Т.Ю.</i> РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	70
<i>Архипова И.В., Пономарева Д.И.</i> МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	78
<i>Назаренко Е.Н.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» НА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ДОННУ	84
<i>Шелякин А.В.</i> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА	91
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	97
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	100

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 4–9.

Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 4-9.

Научная статья

УДК 81'42

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ольга Николаевна Путина¹, Сергей Владимирович Балакин²

¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, onputina@mail.ru

² Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия, sergiorusso2007@mail.ru

Аннотация. Изучение коммуникации с позиции лингвистической прагматики базируется на различных характеристиках участников коммуникации. С этой точки зрения к аспектам общения относят прагматические, социальные параметры, а также ситуативные стратегии и тактики коммуникантов. Прагматические аспекты – это аспекты общения, связанные с влиянием субъектов коммуникации друг на друга. Подобные аспекты могут быть непосредственно связаны с особенностями личности каждого коммуниканта, с отношениями между ними, а также с ситуацией общения. В связи с этим лингвисты изучают открытые или скрытые цели и интенции; речевые стратегии и тактики; типы речевого поведения; установки коммуникантов; время, место и условия общения. Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные её положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником. Каждая роль состоит из специфического набора прав и обязанностей. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения, которые формируются на основе опыта. При изучении речи коммуниканта как языковой личности важно учитывать не только его социальную, но и прагматическую роль, под которой понимается выражение коммуникативной цели и интенции, направленной на последующее воздействие на партнера по коммуникации. Прагматическая роль получает своё выражение в речи, то есть в конкретных речевых приёмах, используемых коммуникантами.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевые действия, речевой акт, коммуникант, языковая личность, прагматическая роль, прагматикон

Для цитирования: Путина О.Н., Балакин С.В. Речевая коммуникация: прагматический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 4–9.

Original article

VERBAL COMMUNICATION: THE PRAGMATIC ASPECT

Olga N. Putina¹, Sergei V. Balakin²

¹ Perm State University, Perm, Russia, onputina@mail.ru

² Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg, sergiorusso2007@mail.ru

Abstract. The study of communication from the perspective of linguistic pragmatics is based on different characteristics of the participants of communication. From this point of view, aspects of communication include pragmatic, social parameters, and situational strategies and tactics of communicators. Pragmatic aspects are aspects of communication related to the influence of the communicants on each other. Such aspects can be related directly to the personalities of the communicators, to the relationship between them, as well as to the situation of communication. In this regard, linguists study overt or covert goals and intentions; speech strategies and tactics; types of speech behaviour; attitudes of communicators; time, place and conditions of communication. Status-role communication is based on the expectation that a language personality will observe the speech norms peculiar to his or her position in society and determined by the nature of the relationship with the interlocutor. Each role consists of a specific set of rights and responsibilities. Perceptions of the typical performance of this or that role are formed into stereotypes of role behavior, which are formed on the basis of experience. When studying the speech of the communicator as a linguistic personality it is important to consider not only his social role, but also the pragmatic role, which is understood as the expression of communicative purpose and intention, aimed at the subsequent impact on the partner. The pragmatic role is expressed in speech through specific concrete techniques of communicators.

Keywords: speech activity, speech actions, speech act, communicator, language personality, pragmatic role, pragmatics

For citation: Putina O.N., Balakin S.V. Verbal communication: the pragmatic aspect. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:4-9. (In Russ.).

Введение

Интерес к проблеме коммуникации, языковой личности, изучению речевого поведения сохраняется с середины XX в., что объясняется процессами, актуальными для современного общества и лингвистики: глобализацией, миграцией, расширением поля межкультурной коммуникации, урбанизацией, развитием, изменением общественных отношений. К исследованию прагматических аспектов коммуникации обращались многие отечественные и зарубежные исследователи [Арутюнова 1981; Богданов 1990; Винокур 1993; Чахоян, Паронян 1989; Крысин, Шмелев 1976; Есперсен 1958; Вежбицка 1985; Конрад 1985; Пирс 2000; Ажеж 2008]. Современный уровень изучения языковой личности с учётом её различных параметров позволяет внести определённый вклад в разработку проблемы межличностного общения. Обращение к изучению особенностей коммуникантов, вступающих в процесс общения, является своего рода сквозной идеей лингвистики, ибо невозможно изучать язык, не принимая во внимание его носителя.

Основная часть

Концепцию языковой личности детально разработал Ю.Н. Караулов, который подчеркивает, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, конкретной языковой личности» [Караулов 1987: 5]. Учёный рассматривает структуру языковой личности как совокупность трех уровней: 1) вербально-семантического уровня, лексикона личности, понимаемого в широком смысле, включающего также фонд грамматических знаний личности; 2) лингвокогнитивного, представляющего тезаурус личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире; 3) мотивационного уровня деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающего прагматикон личности, то есть систему её целей, мотивов, установок и интенций [Караулов 1987]. Единицы, используемые языковой личностью на том или ином уровне, различны, а значит, различны их форма, значение, функции, их лингвостилистическая направленность. Говорящий и

слушающий, вступая в процесс коммуникации, совершают конкретные речевые действия и тем самым стремятся к достижению как содержательного, так и собственно коммуникативного результата. В основе их общения лежит так называемая взаимная нуждаемость, под которой понимается недостаточность одной языковой личности. Эта недостаточность является импульсом, побуждающим искать восполнения в какой-либо другой личности [там же]. Эту взаимную нуждаемость личностей можно назвать истоком коммуникативной потребности. В этом случае любое речевое высказывание будет предполагать обязательную обращённость к коммуниканту, что, в свою очередь, исключает возможность существования отдельных изолированных высказываний, созданных вне какого-либо коммуникативного контекста. Коммуниканты, общаясь друг с другом, находятся в отношении своеобразного соавторства, и в процессе своей творческой деятельности каждый из них реализует свою коммуникативную потребность. В классическом диалоге говорящий и слушающий как равноправные участники общения олицетворяют собой паритетные начала при переменной (и, следовательно, одинаково активной) роли. Языковой отбор для них в известной степени не является свободным. Он структурно, содержательно и экспрессивно определяется составом каждой предыдущей реплики. Например: – *Where's Mr Lombard? – Gone to test some theory or other. He'll be back in a minute* [BNC]. – *Do you ever get lonely living here all by yourself? – I'm sort of rather ashamed to say it, but I'm very rarely alone* [COCA]. – *I always think English Breakfast is nicer with milk, but I've got some sliced lemon here if you need it. – Sure. Thanks. Listen, Nan, can I borrow this? Do you mind if I borrow all these cards? – Of course, you can, darling. Drink up, it's much less nice when it goes cold* [BNC].

Следовательно, можно говорить о взаимозависимости парных реплик коммуникантов, при которой инициативная реплика частично предопределяет состав ответной реплики. Взаимная заинтересованность обоих участников диалога в успехе коммуникации помогает равномерному распределению ответственности за неё, то есть, не только реплика, но и сам момент её восприятия подготавливают состав ответной реплики. Сравните: – *Do you like me? – said she, and her tone, sweet, husky, troubled him. – I like you awfully! – he said, and held her tighter* [BNC]. – *And who exactly is the right person? – Perhaps I am your sort of person* [RC].

При изучении диалогической речи необходимо учитывать тот факт, что в процессе общения партнеры по коммуникации оказывают определённое воздействие друг на друга. Здесь имеется в виду наличие у них определённых целей, мотивов, интенций, подлежащих дальнейшей реализации в ходе процесса общения. Но именно мотивационный уровень языковой личности, или её прагматикон, то есть, уровень, соотносящий мотивы, установки, интенции личности с речевым поведением и его содержанием, не всегда оказывается в поле зрения исследователей-лингвистов. Тем не менее, очевидным и неоспоримым является факт наличия у говорящего намерения (осознанного или неосознанного) определённым образом воздействовать на слушающего посредством своего высказывания. Иначе говоря, каждому из партнеров по коммуникации присущ свой собственный прагматикон, представляющий несомненный интерес при комплексном изучении проблем межличностного общения [Жеребило 2010].

Речевое общение с позиции социальных (статусных) ролей, находящих своё отражение в речи коммуникантов, рассматривают отечественные ученые Л.П. Крысин и Д.Н. Шмелев [Крысин, Шмелев 1976: 41–52]. М.К. Ветошкина предлагает понятие речевой роли, являющейся непосредственной составляющей диалога, чья функция состоит в оказании воздействия на коммуниканта [Ветошкина 1991: 75–78]. Коммуникант с присущей ему определённой

социальной (статусной) ролью совершает конкретное речевое действие, направленное на второго коммуниканта, и проигрывает при этом свою собственную речевую роль. Мы полагаем, что помимо социальных (статусных) ролей и речевых ролей существует не менее значимая роль – прагматическая. Именно она имеет отношение к интенции говорящего: определённым образом воздействовать на слушающего посредством конкретного речевого акта. Для более точного и детального определения понятия прагматической роли мы обращаемся к терминологии Дж. Остина, по мнению которого вся речевая деятельность протекает на трёх уровнях, имеет три составляющие: 1) локутивный акт (включающий фонацию, синтагматическое комбинирование (объединение слов в предложения) и семантический план); 2) иллокутивный акт (значимость семантических элементов); 3) перлокутивный акт (результат речевого воздействия).

Дж. Остин подчеркивает, что грамматическая форма и семантическое наполнение речевого высказывания оцениваются по конечному результату общения, по перлокутивному акту. Иллокутивный акт совершается не посредством локутивного, а в нём самом, то есть, параллельно, перлокутивный – посредством осуществления локутивного акта [Остин 1986: 22–129]. На первый взгляд может показаться, что перлокутивный акт не является предметом лингвистического исследования, так как представляет результат речевого воздействия. Но, как отмечает В.В. Богданов, именно ради перлокуции происходит общение, и именно в сферу компетенции прагматики входит изучение перлокутивных актов, так как прагматика имеет отношение не только к целям, но и к результатам речевого акта [Богданов 1990: 40–41]. Прямое подтверждение этой мысли демонстрирует следующее утверждение А.Е. Кибрика: «Все, что имеет отношение к существованию и функционированию языка, входит в сферу компетенции лингвистики» [Кибрик 1992: 28].

Итак, суммируя вышеизложенные позиции, мы определяем прагматическую роль как выражение коммуникативной цели и интенции говорящим в ходе произнесения высказывания, направленного на воздействие на сознание или поведение слушающего. Прагматическая роль получает своё выражение в речи через конкретные речевые приемы коммуникантов – реплики каждого из них, состоящие из одного или нескольких высказываний и употребляемые с целью оказания определенного воздействия на своего партнера по коммуникации. Как правило, речевые акты в процессе коммуникации ориентированы на предмет или отношения между партнерами. Коммуникация, ориентированная на предмет, направлена на решение разного рода проблем и задач. Такое общение характеризуется фиксированностью темы, аргументированностью высказываний коммуникантов и считается рационально организованным. Коммуникация, ориентированная на отношения между партнерами, характеризуется отсутствием фиксированности темы, повышенной эмоциональной окрашенностью, ассоциативностью тематической организации диалога [Сухих 1989: 84–86].

Своеобразие речевых действий контакта проявляется в способах реагирования на речевое действие партнера. Тема диалога может приниматься полностью, частично, формально или вовсе не приниматься. Для осмысления речевых действий контакта необходимо учитывать реакции обоих партнеров. Существует пять типов обоюдных реакций коммуникантов в диалоге.

1. Полная реакция (согласующая) – при ней наблюдается совпадение так называемых антиципаций коммуникантов (сравните: упрек – извинение, просьба – выполнение, вопрос – ответ и т. д.).

2. Отсроченная реакция, при которой речевое действие партнера по коммуникации принимается как бы мимоходом (например, вопрос – переспрос), то есть, ставится под сомнение возможность применения в данной ситуации коммуникативной схемы вопроса.

3. Конкурирующая реакция – реагирование на реплику партнера теми же средствами (похвала – похвала, упрек – упрек, введение партнером одной темы – введение другим партнером другой темы, вопрос – вопрос и т. д.).

4. Корректирующая реакция, при которой коммуникант не принимает речевое действие своего партнера, а поправляет, указывает на неуместность данного действия (упрек – одергивание, просьба – упрек, вопрос – отрицательная оценка этого вопроса).

5. Игнорирующая реакция отличается тем, что партнер по диалогу не принимает вклада другого в общение и не реагирует на реплики (вопрос – молчание).

В содержании речевых действий контакта находят отражение такие сферы жизни индивидов, как когнитивная, акциональная, соматическая, позиционная [Сухих 1989: 84–89]. К когнитивной сфере относятся мысли, знания, мнения, установки, предрассудки конкретного индивида-коммуниканта. К акциональной сфере относится то, как он действует. Соматическую сферу составляют физические и психические состояния индивида и, наконец, к позиционной сфере относятся социальные и ситуативные роли и позиции, занимаемые коммуникантом. Каждый из участников диалога, таким образом, имеет определённое отношение к вышеперечисленным сферам жизни. Это отношение может проявляться тремя разными способами: подтверждением, отбрасыванием или обесцениванием речевого поведения партнера, то есть реплики и действия коммуниканта либо принимаются, либо не одобряются, либо демонстративно отбрасываются.

Заключение

В процессе общения на первом плане релевантным оказываются как отношения между коммуникантами, так и предмет их разговора. Эта особенность является характерной для всех коммуникантов и присуща им вне зависимости от пола, возраста, социального статуса, психологических особенностей. При этом все коммуниканты обладают определённой социальной (статусной) ролью и совершают речевые действия, проигрывая свою речевую роль. Интенция коммуникантов обуславливает их речевое поведение. Кроме статусной и речевой роли существует прагматическая роль, заключающаяся в интенции воздействовать на слушающего определённым образом. Отношения коммуникантов в диалоге реализуются через систему речевых действий контакта посредством поэтапных речевых приёмов. Речевые приёмы получают воплощение в виде конкретных речевых актов – минимальных единиц, интегрирующих в себе языковые элементы процесса коммуникации.

Список литературы

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М.: Едиториал УРСС, 2008. 304 с.
2. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН ССР. Серия литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 356–370.
3. Богданов В.В. Речевое общение. Прагматический и семантический аспекты. Л.: Изд-во «Ленинградский государственный университет», 1990. 82 с.
4. Вежицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 251–275.
5. Ветошкина М.К. Опыт исчисления семантики речевой роли // Диалог о диалоге. Межвуз. сб. науч. тр. Саранск: Изд-во «Мордовский государственный университет», 1991. С. 75–80.
6. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.

7. Волокитина А.И. Коммуникативная структура диалогического СФЕ // Коммуникативно-прагматические функции языковых единиц. Межвузовский сборник научных статей. Куйбышев: Изд-во «Куйбышевский университет», 1990. С. 49–57.
8. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 01.09.2021).
9. Есперсен О. Философия грамматики. М.: Издательство иностранной литературы, 1958. 404 с.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. член-кор. Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. 263 с.
11. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). М.: Изд-во «Московский государственный университет», 1992. 336 с.
12. Конрад Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 349–383.
13. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 22–129.
14. Пирс Ч.С. Начала прагматизма / Перевод с английского, предисловие В.В. Кирюшенко, М.В. Колопотина. СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. 352 с.
15. Социально-лингвистические исследования / Отв. ред. Л.П. Крысин и Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1976. 232 с.
16. Сухих С.А. Языковая личность в диалоге // Личностные аспекты языкового общения. Калинин: Изд-во «Калининский университет», 1989. С. 82–87.
17. Чахоян Л.П., Паронян Ш.А. Взаимодействие интенций как фактор, определяющий типы межличностного общения // Личностные аспекты языкового общения. Межвузовский сборник научных трудов. Калинин: Изд-во «Калининский университет», 1989. С. 67–75.
18. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 01.09.2021). BNC
19. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: сентябрь 2021). COCA
20. Reverso Context. Контекстный словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://context.reverso.net> (дата обращения: сентябрь 2021). RC

Информация об авторах

О.Н. Путина – кандидат филологических наук, доцент,
кафедра английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет;
С.В. Балакин – доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков и межкультурных коммуникаций,
Уральский государственный университет путей сообщения.

Information about the authors

O.N. Putina – Ph.D. (Philology), Associate Professor,
the Department of English Professional Communication,
Perm State University;
S.V. Balakin – Grand Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communications,
Ural State University of Railway Transport.

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 10–19.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 10-19.

Научная статья
УДК 81'27; 811.111

КАТЕГОРИЯ ОЦЕНКИ: МЕТОДЫ ОПИСАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Алла Фирсовна Корлякова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, Пермь,
southstar@inbox.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме национальной специфики оценочного компонента значения слова. В современной научной парадигме язык рассматривается как когнитивный инструмент осознания мира, хранения и репрезентации культурного опыта и ценностей народа, которые представляют собой картину мира данного народа. Одной из важных составляющих языковой картины мира является категория оценки – система ценностей общества и личности, объективированная в единицах языка. Для каждого человека значима, прежде всего, своя собственная шкала, которая представляет собой определённую систему как результат совмещения внешних (общих, социально обусловленных) и индивидуальных оценок и ценностей. Таким образом, выражение оценки подготовлено, с одной стороны, социолингвистическим фоном высказывания (различием между положительным и отрицательным, релевантным для носителей данной культуры), а с другой стороны, индивидуальными экстралингвистическими характеристиками субъекта (социальным статусом, образованием, профессией, возрастом). В аспекте поставленной задачи особый интерес вызывают морально-этические представления социума, которые культурно обусловлены представлениями о морали, ценностных установках, принятых в обществе, и закреплены в лексических значениях отдельных слов. В статье представлены результаты лингвистического эксперимента, целью которого было выявить актуальные для информантов семантические компоненты, выраженные в толкованиях слов, полученных от представителей двух разных культур – от русских и англичан. Актуальные семантические компоненты слов были проанализированы с точки зрения оценки. За основу взята классификация оценок, предложенная Н.Д. Арутюновой. Классификация была дополнена и переработана. Как показало исследование, оценка присутствует в равной мере в толкованиях русских и англичан, однако наблюдаются определённые различия в характере этих оценок, отражающих национально-культурные особенности представителей двух социумов. Анализ результатов эксперимента позволил реконструировать оценочную картину мира в английском и русском социумах и выявить национально-культурную специфику знаний и личностных смыслов.

Ключевые слова: оценка, семантические компоненты, картина мира, морально-этические ценности

Для цитирования: Корлякова А.Ф. Категория оценки: методы описания (на материале лингвистического эксперимента) // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 10–19.

Original article

ASSESSMENT CATEGORY: METHODS OF DESCRIPTION (BASED ON THE MATERIAL OF A LINGUISTIC EXPERIMENT)

Alla F. Korlyakova

Perm State University, Perm, Russia, southstar@inbox.ru

Abstract. This article is devoted to the problem of nationally specific features of the evaluative component of the word meaning. In the modern scientific paradigm, language is considered to be a cognitive tool for understanding the world, storing and representing the cultural experience and values of a people that reflect the picture of the world of given people. One of the important components of the language picture of the world is the category of evaluation – the system of values of society and the individual, objectified in units of language. For each person, first of all, its own scale is significant, and it is the result of combining external (common, socially conditioned) values and a system of internal, purely individual assessments. Thus, the expression of the assessment, on the one hand, is prepared by the sociolinguistic background of the utterance (the difference between positive and negative, relevant for the carriers of this culture), and on the other hand, by the individual extralinguistic characteristics of the subject (social status, education, profession, age). In the aspect of the task, the moral and ethical ideas of society are of particular interest, which are culturally conditioned by ideas about morality, values accepted in society, and these ideas are fixed in the lexical meanings of individual words. The article presents the results of a linguistic experiment aimed at identifying semantic components that are relevant for informants, expressed in the interpretations of words received from representatives of two different cultures – Russians and Englishmen. The actual semantic components of the words were analyzed from the point of view of evaluation. The classification of assessments proposed by N. D. Arutyunova was taken as a basis, which was supplemented and revised. The assessment is equally present in the interpretations of Russians and Englishmen, but there are certain differences in the nature of these assessments, reflecting the national and cultural characteristics of representatives of the two societies. The analysis of the experiment results allowed us to reconstruct the evaluative picture of the world in English and Russian societies and to identify the national and cultural specifics of knowledge and personal meanings.

Keywords: assessment, semantic components, world picture, moral and ethical values

For citation: Korlyakova A.F. Assessment category: methods of description (based on the material of a linguistic experiment). Eurasian humanitarian journal. 2022;1:10-19. (In Russ.).

Введение

Антропологический подход к изучению различных языковых явлений является главным в современной лингвистике. Внимание, которое уделяется человеку в актуальных филологических исследованиях, объясняется, прежде всего, признанием современной наукой тесной связи языка и «человеческого фактора» и необходимости описания и анализа того, что человек думает и что чувствует. Принцип антропоцентричности заключается в том, что, оценивая явления действительности, основываясь на своих потребностях и интересах, человек соизмеряет окружающий мир «в соответствии с собственно человеческим масштабом знаний и представлений, а вместе с тем и с системой национально-культурных стереотипов» [Телия 1986: 40].

Оценочная интерпретация онтологических категорий, несомненно, отводит категории оценки статус универсальной категории, пронизывающей все сферы человеческого бытия. Объектом оценки могут быть качества, поступки и состояния людей, свойства предметов, процессы и ситуации и т. п. Семантика оценки была предметом исследования и анализа ряда исследователей (см., например: [Арутюнова 1988; Вольф 1985 и другие]). Каждый «говорящий социум» характеризуется своей ценностной картиной мира и своей особой оценочной шкалой, которая и формирует аксиологические ориентиры индивида. Самой значимой для каждого человека является его собственная шкала, которая представляет собой результат совмещения внешних (общих, социально обусловленных) ценностей и внутренних – сугубо индивидуальных – оценок. Таким образом, выражение оценки подготовлено, с одной стороны, социолингвистическим фоном высказывания (различием между положительным и отрицательным, релевантным для носителей данной культуры), а с другой стороны, индивидуальными экстралингвистическими характеристиками субъекта: его социальным статусом, образованием, профессией, возрастом.

Шкала оценок, мнений, лежащая в основе формирования оценочной картины мира, может иметь разные основания. В данном исследовании нас интересует морально-этическая оценка. Она относится к разряду рациональных, то есть предполагает вполне определённое осмысление объектов в плане их соответствия установленным общепринятым стандартам и нормам.

Основная часть

В данной статье рассматриваются моральные ценности и свойства личности в оценке социума. В качестве материала исследования были использованы данные лингвистического эксперимента с носителями русского и английского языков. Информантам предлагалось заполнить анкеты и дать толкования 10 словам, отражающих морально-этическую оценку: *добро, зло, скромность, стыд, ненависть, любовь, гнев, гордость, терпимость*. При заполнении анкет испытуемым предложено отразить своё собственное понимание значения слов в толкованиях. Каждый информант получал анкету с заданием: «Напишите, как Вы понимаете эти слова». Заполнявшие анкеты указывали национальность, пол, возраст, специальность и уровень образования.

Общий объём материала составил 960 толкований, данных 48 русскими информантами, проживающими на территории г. Перми, и 48 английскими информантами, проживающими в г. Фолькстоун, Оксфорд (Великобритания).

В ходе лингвистического эксперимента необходимо было выявить актуальные для информантов семантические компоненты, выраженные в толкованиях слов. Семы, полученные методом компонентного анализа толкований, объединялись в семантическое поле слова, разделённое на три зоны (ядерная, предъядерная, периферия) в зависимости от частоты их встречаемости в толкованиях. Границы зон определялись в соответствии с перепадами на графиках распределений.

Актуальные семантические компоненты слов были проанализированы с точки зрения оценки. За основу была взята классификация оценок, предложенная Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1988]. Классификация была дополнена и переработана в соответствии с нашим материалом. В результате рассматривались следующие виды оценок: 1) эмоциональные, включающие предикаты *хороший / плохой*, а также все семантические признаки, связанные с выражением чувственного опыта; 2) интеллектуальные, при которых происходит осмысление мотивов оценки и делается шаг в сторону рационализации; 3) утилитарные, рационалистические оценки, связанные с практической деятельностью и повседневным опытом человека; 4) нормативные оценки, при которых оцениваемое явление соотносится с неким стандартом, нормой и связано с некоторой положительной точкой отсчета; 5) теологические, критерием которых является соответствие Божьему закону, заповедям; 6) этические, ориентированные на этическую норму, соблюдение нравственного кодекса; 7) эстетические, связанные с удовлетворением чувства прекрасного.

Выделенные типы оценок представлены в таблицах, демонстрирующих распределение частот встречаемости тех или иных сем. Сами слова анализировались в следующем порядке: сначала слова *добро* и *зло*, отражающие морально-этические ценности; далее слова, характеризующие моральные свойства личности (*гнев, гордость, любовь, ненависть, скромность, совесть, стыд, терпимость*).

Анализ результатов эксперимента позволил реконструировать оценочную картину мира в английском и русском социумах и выявить национально-культурную специфику знаний и личностных смыслов.

В табл. 1 показана структура морально-этических представлений и типы оценок в русском и английском социумах. Таблица состоит из трех столбцов: в первом представлены слова, толкования которых исследовались в работе; во втором и третьем показаны актуальные для информантов смыслы в понимании слов. Затем представлены типы оценок, выделенные на основе количества реакций. Типы оценок выстроены в убывающем порядке.

Таблица 1. Модель структуры морально-этических представлений и оценок в английском и русском социумах

Слова	Актуальные семантические компоненты	
	русские	англичане
Добро	<i>Семантические компоненты:</i> активная жизненная позиция (21); для других (21); положительное, хорошее (16); добрые дела (13); отношение к людям (8); помощь (8); бескорыстность (5); душевность (5); созидательность (5)	<i>Семантические компоненты:</i> положительное, хорошее (17); правильность (13); моральное (10); активность (9); не противоречит законам Божиим (6); добрые дела (5); приятно (5); полезно (5)
	<i>Оценка:</i> этическая (73) эмоциональная (47) нормативная (26) утилитарная (20) интеллектуальная (5) теологическая (1) эстетическая (1)	<i>Оценка:</i> этическая (41) нормативная (37) эмоциональная (32) утилитарная (15) теологическая (9) интеллектуальная (6) эстетическая (2)
Зло	<i>Семантические компоненты:</i> против всех (16); негативно (13); активность (10); причинение вреда (9); плохие дела (8); противоположно добру (6)	<i>Семантические компоненты:</i> плохие дела (11); причинение вреда (10); неправильно (10); против Бога (9); злоба (7); неприятное (6); противоположно добру (6); аморально (5); активность (5); градация (5)
	<i>Оценка:</i> этическая (52) эмоциональная (52) утилитарная (30) нормативная (8) теологическая (3) интеллектуальная (12) эстетическая (1)	<i>Оценка:</i> этическая (46) эмоциональная (38) утилитарная (22) нормативная (26) теологическая (14) интеллектуальная (7)
Гнев	<i>Семантические компоненты:</i> неконтролируемость (14); эмоция (11); отрицательное (9); чувство (7); ярость (7); градация (7); правильность (6)	<i>Семантические компоненты:</i> эмоции (19); градация (18); чувства (12); неконтролируемость (10); негативные переживания (9); разрушитель (7); недовольство (6)
	<i>Оценка:</i> эмоциональная (68) нормативная (22) утилитарная (4) этическая (7)	<i>Оценка:</i> эмоциональная (74) нормативная (20) утилитарная (9) этическая (6)

Слова	Актуальные семантические компоненты	
	русские	англичане
Гордость	<i>Семантические компоненты:</i> самоуважение (11); чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов (11); за других (8); высокомерие (6); положительное (6); отрицательное (5)	<i>Семантические компоненты:</i> чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов (20); высокомерие (10); отрицательное (9); самоуважение (7); положительное (6); высокая самооценка (6); за других (5)
	<i>Оценка:</i> эмоциональная (28) нормативная (21) этическая (18) интеллектуальная (1)	<i>Оценка:</i> эмоциональная (39) нормативная (24) этическая (17) интеллектуальная (3)
Любовь	<i>Семантические компоненты:</i> отношение (20); чувство (18); активность(13); глубокая привязанность (12)	<i>Семантические компоненты:</i> отношения (14); глубокая привязанность (11); чувство (10); активность (10); сильная эмоция (10); самопожертвование (9)
	<i>Оценка:</i> эмоциональная (74) этическая (45) нормативная (22) интеллектуальная (5) утилитарная (1) теологическая(4) эстетическая (3)	<i>Оценка:</i> эмоциональная 58) этическая (40) нормативная (24) интеллектуальная (6) утилитарная (2). теологическая (1) эстетическая (1)
Ненависть	<i>Семантические компоненты:</i> отрицательные эмоции (16); неприятие (11); чувство (9); злоба, злость (7); злопамятность (7)	<i>Семантические компоненты:</i> неприязнь (20); сильное (16); чувство (9); отрицательные эмоции (8); отрицательное (7)
	<i>Оценка:</i> эмоциональная (46) этическая (30) нормативная (7) утилитарная (1) интеллектуальная (3)	<i>Оценка:</i> эмоциональная (51) этическая (20) нормативная (18) утилитарная (1) интеллектуальная (1)
Скромность	<i>Семантические компоненты:</i> невыставление напоказ своих достоинств (17); сдержанность, умеренность (7); отрицательное (6) качество (5); черта характера (5)	<i>Семантические компоненты:</i> невыставление напоказ своих достоинств (15); сдержанность, умеренность (15); скромность во внешнем виде (12); характеристика через качество (7); заниженная самооценка (6)
	<i>Оценка:</i> эмоциональная (31) интеллектуальная (21) нормативная (12) этическая (4)	<i>Оценка:</i> эмоциональная (29) интеллектуальная (23) нормативная (14) этическая (3)

Слова	Актуальные семантические компоненты	
	русские	англичане
Совесть	<i>Семантические компоненты:</i> самоконтроль (20); правильность, моральность (15); чувство (13), поступки (11); ответственность (7); негативные переживания (5); признание вины (5)	<i>Семантические компоненты:</i> правильность, моральность (34); сознание (21); самоконтроль (16); чувства (13); добро (7); поступки (6)
	<i>Оценка:</i> этическая (34) интеллектуальная (23) эмоциональная (22) нормативная (10) утилитарная (11) теологическая (1)	<i>Оценка:</i> Этическая (43) интеллектуальная (37) эмоциональная (17) нормативная (4) утилитарная (6) теологическая (2)
Стыд	<i>Семантические компоненты:</i> поступки (20); моральная ответственность (16); чувства (14); осознание предосудительности поступка (9); стыдливость (8); самоуничижение (8); эмоциональное состояние (97); мнение других (6)	<i>Семантические компоненты:</i> поступки (20); чувство (22); моральная ответственность (22), вина (8); смущение (7)
	<i>Оценка:</i> эмоциональная (43) этическая (44) утилитарная (20) интеллектуальная (2) нормативная (1)	<i>Оценка:</i> этическая (48) эмоциональная (40) утилитарная (22) нормативная (2)
Терпимость	<i>Семантические компоненты:</i> к другим (14); мириться с неприятной ситуацией (11); принимать ситуацию как есть (10); активность (8); умение контролировать эмоции (7); понимание (6); положительное (5)	<i>Семантические компоненты:</i> принимать как есть (23); к другим (17); мириться с неприятной ситуацией (13); терпеливость, стойкость (6); активность (6)
	<i>Оценка:</i> этическая (23) интеллектуальная (21) эмоциональная (16) нормативная (30) утилитарная (2) теологическая (1)	<i>Оценка:</i> Этическая (24) интеллектуальная (8) эмоциональная (6) нормативная (42) утилитарная (0) теологическая (0)

Рассмотрим репрезентацию оценки в картине мира русских и англичан. Для толкования морально-этических ценностей (*добро* и *зло*) базовой в обеих группах информантов выступает этическая оценка. Однако количественное распределение оценок внутри групп показывает, что следующим по значимости типом оценки в русской группе является эмоциональная, следовательно, слово-понятие *добро* русской группой информантов рассматривается в большей степени с позиции морали, нравственности и эмоциональной оценки, духовного начала человека. Это соответствует глубинному и психологическому

характеру этической сферы русского человека. В английской группе эмоциональная оценка выражена почти в одинаковом количестве с нормативной (в 32 реакциях и 37 реакциях соответственно), что означает, что *добро* в английском социуме, оценивается как с позиции положительного, хорошего, так и с позиции правильного, то есть соответствующего определённому стандарту, норме. Необходимо отметить, что теологическая оценка *добра* значительно больше в английской группе, чем в русской.

При толковании слова *зло* этическая оценка также преобладает в обеих группах. Однако в русских реакциях эмоциональная оценка выражена в равном количестве с этической оценкой (в 52 реакциях). Видимо, при выражении своего отношения к явлению русским важно не только удовлетворение их нравственного чувства, но и выражение эмоций, чувств, эмоционального состояния по отношению к другим людям.

Утилитарная оценка *зла* в группе русских информантов составляет большинство в сравнении со всеми другими словами. Это можно объяснить тем, что русскому человеку важна практическая, действенная сторона *зла*, связанная с причинением вреда, разрушением, трудностями. Выделение направленности *зла* на причинение физического вреда показывает непримиримость русской души к насилию, важна активная жизненная позиция, так как бездействие – это *зло*. В группе английских информантов утилитарная и нормативные оценки выражены в равном количестве. Англичанам в понимании *зла*, важна вредоносность; при этом *зло* рассматривается как средство: оно бесполезное, невыгодное, вредное, испорченное. *Зло* для них, прежде всего, неправильно, неприемлемо, не соответствует закону. Следует отметить степень проявления теологической оценки в группе английских информантов, которая значительно превышает количество этого типа оценки у русских информантов (в 14 реакциях у англичан и в 3 реакциях у русских). *Зло* – всё, что противно Богу и вредно для души и тела. В группе русских информантов в оценке *зла* почти в два раза больше интеллектуальной оценки (в 12 реакциях у русских и в 7 реакциях у англичан). Сделан шаг в сторону рационализации, осмысления мотивов оценки: по велению разума или нет человек совершает зло.

Для толкования моральных качеств личности *совесть* и *стыд* базовой выступает этическая оценка, однако при толковании слова *гордость* преобладает эмоциональная оценка.

В английской группе интеллектуальная и этическая оценки для толкования слова *совесть* близки по количеству, поскольку в английском социуме *совесть* понимается в большей степени как часть сознания и проявление самоконтроля. Внутренняя форма слова указывает на интеллектуальную деятельность. В русской группе эмоциональная и интеллектуальные оценки равны, то есть для русских при оценке этого морального качества личности важна функция самоконтроля, но и эмоциональные переживания также существенны.

В толкованиях слова *стыд* для обеих групп информантов этическая и эмоциональная оценки этого чувства являются основными и выражены почти в равных количествах (этическая в 44 реакциях у русских и 48 реакциях у англичан; эмоциональная в 43 реакциях у русских и 40 реакциях у англичан). Второй по значимости в обеих группах является утилитарная оценка, выраженная почти в равных количествах (в 20 реакциях у русских и 22 реакциях у англичан). Таким образом, *стыд* для англичан и для русских выражается в признании несоответствия своих действий этическим нормам и связано это чувство с эмоциональными переживаниями.

В толкованиях слова *гордость* эмоциональная оценка является основной в обеих группах информантов, но ярче выражена в английской группе (в 39 реакциях у англичан и в 28 реакциях у русских) как чувство удовлетворения и успеха. Нормативная и этическая

оценки выражены почти в равных количествах в обеих группах. Это можно объяснить тем, что гордость – это моральное чувство, в котором отражается высокая самооценка своих или чьих-либо достижений; оно ориентировано на высокие ценности и стандарты. Проявляется и негативная оценка этого чувства с этической точки зрения, норм морали, когда это высокомерие и чувство превосходства над другими (в русском словарном запасе это понятие выражает слово *гордыня*). В оценке такого чувства много общего у англичан и у русских.

Для толкования качеств личности *скромность*, *терпимость*, основными выступают эмоциональная, интеллектуальная и нормативная оценки.

При толковании слова *скромность*, в обеих группах почти в равных количествах проявляются эмоциональная, интеллектуальная и нормативная оценки. Это можно объяснить тем, что *скромность* как моральное качество личности характеризуется с психологической стороны, то есть затрагивает чувства и эмоции человека, что происходит помимо человека. Но в то же время оно подвластно его воле и самоконтролю и соответствует общепринятым стандартам и нормам.

В толкованиях слова *терпимость* в обеих группах преобладает нормативная оценка, однако в английской группе она выражена ярче. Это говорит о том, что принимать ситуацию, как она есть, и мириться с отрицательно оцениваемой ситуацией является нормой, общепринятым стандартом, основанном на нравственных принципах в отношении к другим людям в обоих социумах. Этическая оценка выражена почти в равных количествах (в 23 реакциях у русских и 24 реакциях у англичан), *терпимость* проявляется в отношении к другим людям. Следует отметить, что в русской группе значительно больше выражены эмоциональная оценка (в 16 реакциях у русских и 6 реакциях у англичан) и интеллектуальная оценка (в 21 реакции у русских и 8 реакциях у англичан). Это подчёркивает тот факт, что в понимании русских *терпимость* ассоциируется с проявлением определённых эмоциональных качеств, чувств (выдержки, уважения), но это является и проявлением воли, чувства самоконтроля, подавлением отрицательных эмоций и желанием понять другого человека.

Для толкования слов, выражающих чувства-отношения (*любовь* и *ненависть*), базовыми являются эмоциональная, этическая и нормативная оценки.

В толкованиях слова *любовь* в группе англичан и русских преобладает эмоциональная оценка. На втором месте по значимости этическая оценка и нормативная оценка отражены почти в равных количествах. Это объясняется тем, что любовь, как интимное и глубокое чувство, характеризуется высшей эмоционально-духовной напряженностью, и сущность этого чувства проявляется в отношении к другому человеку. Это чувство характеризуется определённым эмоциональным состоянием, удовлетворенностью и желанием сделать другого человека счастливым. Интеллектуальная оценка выражена почти в равных количествах. Ценным в отношении двух людей является безоговорочное принятие другого человека, отношение к нему без каких-либо оговорок и условий. Теологическая и эстетическая оценки этого чувства характерны для русской группы информантов, что говорит об эмоциональном, возвышенном отношении русских информантов к этому чувству. Для русского человека, любовь – это святое чувство, и ассоциируется оно с красотой, с прекрасным и с божественным.

Основным типом оценки при толковании слова *ненависть* является эмоциональная оценка в обеих группах информантов. Однако в русской группе этическая оценка выражена ярче, когда ненависть рассматривается с позиции нравственных принципов, таких как неприятие, непощение, злопамятство. В группе английских информантов на втором месте по значимости стоит этическая и нормативная оценки, выраженные почти в равных

количествах. Это можно объяснить тем, что в английском социуме отношение к этому чувству основывается на этической норме, на общепризнанном стандарте оценки этого чувства как сильного.

В толкованиях слова *гнев* (эмоции) преобладает эмоциональная оценка в обеих группах информантов. Эмоциональная, этическая, нормативная и утилитарная оценки выражены приблизительно в равных количествах в обеих группах, при ведущей роли эмоциональной оценки. *Гнев* – нравственное чувство, и поэтому оно рассматривается как эмоциональная реакция индивида на нанесенную боль, оскорбление; подчеркивается его разрушительный характер как для самого человека, так и для окружающих. Важна и справедливость вызванных чувств на неправильность поступков другого человека. При выражении нормативной оценки выделяется градация в описании этого чувства, помогающая осуществить соответствие, упорядочение этого состояния в ряду других. Оценка присутствует в равной мере в толкованиях русских и англичан, однако наблюдаются определённые различия в характере этих оценок, отражающих национально-культурные особенности представителей двух социумов. В табл. 2 представлен суммированный результат по всем типам оценок в русском и английском социумах.

Таблица 2. Распределение типов оценок в толкованиях слов русскими и английскими информантами (абс.)

Тип оценки	Русские информанты	Английские информанты
Эмоциональная	427	384
Этическая	330	228
Нормативная	188	211
Утилитарная	74	77
Интеллектуальная	93	91
Теологическая	10	26
Эстетическая	4	3

Как видно из табл. 2, преобладающим типом оценки при толковании слов, отражающих моральные этические представления в русском и английском социуме, является эмоциональная оценка в обеих группах, но в русской группе ее значительно больше, чем в английской (427 реакций в русской группе и 384 в английской). Таким образом, морально-этические ценности такие, как *добро* и *зло*, а также моральные свойства личности в обоих социумах оцениваются с точки зрения чувственного опыта. Оценка происходит из того ощущения, которое независит от воли и самоконтроля испытывает человек. Вторая по значимости – этическая оценка в обеих группах (330 и 228). Снова этот тип оценки больше характерен для русских информантов. Оценка ориентирована на этическую норму, соблюдение нравственного кодекса.

Интеллектуальная оценка характерна для обеих групп в равной мере (93 и 91); это означает, что происходит осмысление мотивов оценки, и делается шаг в сторону рационализации. Утилитарная оценка выражена почти в равном небольшом количестве (74 и 77) в обеих группах. Своё отношение к толкуемым явлениям информанты связывают с практической деятельностью и повседневным опытом. Теологическая оценка морально-этических ценностей больше определена в английской группе информантов, чем в русской (26 в английской и 10 в русской), очевидно важно для английского социума. Оценка предполагает соответствие Божьему закону, заповедям. Эстетическая оценка представлена

незначительно. Это говорит о том, что чувство прекрасного не связано с выражением отношения к морально-этическим ценностям в представлениях информантов. Итак, и в русском, и в английском социумах преобладает эмоциональная и этическая оценки в качестве базовых для данной группы лексики, однако у русских данная тенденция проявляется ярче. Другие виды оценки выражены в равных количествах в обеих группах, и только теологическая больше представлена в английской группе информантов.

Заключение

Семантический и статистический анализ сем, отражающих актуальные для информантов смыслы, позволил выделить основные типы оценок в обеих группах информантов, а метод сопоставительного анализа – установить национально-специфические особенности в выражении собственного отношения к морально-этическим ценностям и свойствам личности в английском и русском социумах. На основе выявленных семантических компонентов определены типы оценки, отраженные в русских и английских толкованиях. Выделенные актуальные семантические компоненты, соотнесенные с определённым типом оценок, и их количественное соотношение можно рассматривать как модель структуры морально-этических представлений английского и русского социумов.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Об объекте общей оценки // Вопросы языкознания. 1985. № 3. С. 13–24.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 895 с.
4. Арутюнова Н.Д. Оценка в механизмах жизни и языка // Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 130–274.
5. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.; М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
6. Новиков А.Ю., Шустова С.В. Актуализация концепта ENFANTS MIGRANTS во французском политическом медийном дискурсе // Миграционная лингвистика. 2021. № 3. С. 21–55.
7. Прыткина Л.А., Шустова С.В. Репрезентация концепта MIGRANT в языковом сознании носителей английского и французского языков // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 27–35.
8. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 144 с.
9. Шустова С.В., Маришкина А.В., Путина О.Н. Вербальная актуализация концепта FOREIGNER в «Migrants in the UK: an Overview» // Миграционная лингвистика. 2021. № 3. С. 4–20.
10. Shustova S.V., Komarova Yu.A., Karamova A.A., Chernousova A.S., Menshakova N.N. The Use of Socially Significant Concepts by Native Speakers of the Turcoman Language (Experimental Study) // Revista Inclusiones. 2020. Vol. 7. No. 4. P. 292-302.

Информация об авторе

*А.Ф. Корлякова – кандидат филологических наук, доцент,
кафедра английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

Information about the author

*A.F. Korlyakova – Ph.D. (Philology), Associate Professor,
the Department of English of Professional Communication,
Perm State University.*

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 20–25.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 20-25.

Научная статья
УДК 811

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ *КОЛЛОКАЦИЯ* В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Дарья Александровна Палийчук

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Россия, Екатеринбург, dasha.paliichuck@yandex.ru.

Аннотация. В современной лингвистике одним из актуальных направлений считается комбинаторная лингвистика – направление теоретического языкознания, в рамках которого изучаются синтагматические отношения языковых единиц и их комбинаторный потенциал. Данная статья посвящена коллокациям как одному из типов лексических единиц. В настоящее время термин коллокация трактуется неоднозначно, существуют различные подходы к его определению. Коллокация встречается во всех естественных языках, конкретизирует значение слов, которые в неё входят. Путь объединения слов в коллокации фундаментален для использования языка, коллокация может «предсказать» окружение главного слова. Коллокации так или иначе являются предметом изучения в исследованиях многих современных лингвистов. Автором выбрана дефиниция понятия коллокация как статистически устойчивого словосочетания, которое может быть как фразеологизированным, так и свободным. Рассматривается классификация коллокаций с позиции лексических функций, а также их типология, в основе которой лежит семантика коллокаций, их функции и другие специфические признаки.

Ключевые слова: комбинаторная лингвистика, коллокация, характеристики коллокаций, типы коллокаций

Для цитирования: Палийчук Д.А. Проблема определения понятия *коллокация* в современной лингвистике // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 20–25.

Original article

THE PROBLEM OF DEFINITION OF "COLLOCATION" IN MODERN LINGUISTICS

Darya A. Palytchuk

University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia,
dasha.paliichuck@yandex.ru

Abstract. In modern linguistics, combinatorial linguistics is considered one of the relevant directions – the direction of theoretical linguistics, in which the syntagmatic relations of linguistic units and their combinatorial potential are studied. This article is devoted to collocations as one of the types of lexical units. Currently, the term "collocation" is interpreted ambiguously, there are different approaches to its definition. Collocation occurs in all natural languages, collocation concretizes the meaning of words that are included in it, the way of combining words in collocation is fundamental to the use of language, collocation can "predict" the environment of the main word. Collocations are one way or another the subject of study in the studies of many modern linguists. The following definition of collocation was chosen: a statistically stable

word combination, which can be both phraseological and free. In this article we consider the classification of collocations from the perspective of lexical functions. Also we consider the typology, which is based on the semantics of collocations, their functions and other specific features.

Keywords: combinatorial linguistics, collocation, characteristics of collocations, types of collocations

For citation: Palytchuk D.A. The problem of definition of "collocation" in modern linguistics. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:20-25. (In Russ.).

Введение

В современной лингвистике одним из актуальных направлений считается комбинаторная лингвистика – направление теоретического языкознания, в рамках которого изучаются синтагматические отношения языковых единиц и их комбинаторный потенциал [Влавацкая 2017: 35]. Проблемам комбинаторной лингвистики посвящено достаточно много исследований, которые приобретают всё большую востребованность в связи с возрастающим научным интересом к факторам сочетаемости.

В рамках комбинаторной лингвистики особое внимание уделяется *коллокациям*. М.В. Влавацкая, в частности, пишет, что в современном языкознании коллокация имеет огромное значение [Влавацкая 2011: 59]. Действительно, коллокация встречается во всех естественных языках; коллокация конкретизирует значение слов, которые в неё входят; путь объединения слов в коллокации фундаментален для использования языка; коллокация может «предсказать» окружение главного слова. Коллокации так или иначе являются предметом изучения в исследованиях многих современных лингвистов (см., например: [Архипова 2018; Бобкова 2016; Бялек 2008; Влавацкая 2019; Онал 2019; Рахметов: 2021; Хохлова 2008]).

Основная часть

В настоящее время спорным вопросом является сам статус коллокации как языковой единицы. Считается, что коллокации занимают промежуточное положение между свободными и несвободными сочетаниями слов. В свободных сочетаниях элементы можно заменить синонимами или, при опущении какого-либо элемента, можно догадаться о значении целого. В несвободных словосочетаниях невозможно определить значение целого сочетания, рассматривая значения его частей. В коллокациях же значения отдельных слов, элементов могут привнести новое в значение целого, в которое они входят [Хохлова 2008: 344]. С одной стороны, в отличие от несвободных сочетаний, семантика коллокации может выводиться из значений её элементов. С другой стороны, свободно воспроизводить и легко интерпретировать коллокации может только носитель языка, для носителей других языков подобные операции без запоминания являются весьма затруднительными. Стоит отметить, что исследователи приходят к разным выводам: в одних работах отмечается большее количество общих черт со свободными сочетаниями, в других же – с несвободными. Эти выводы зависят от области изучения коллокаций. Следует признать, что коллокация является неоднозначно трактуемым термином, поскольку термин должен отображать комплекс лексических, грамматических и синтаксических признаков. В широком смысле коллокация – это комбинация двух и более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости. Выделяются три основных подхода к определению термина коллокация.

1. Подход британских контекстуалистов. Впервые термин *коллокация* был введён представителем именно британского контекстуализма Дж.Р. Фёрсом [Firth 1957: 94]. В рамках данного подхода особая роль в анализе значения отводится приёму контекстуализации, посредством которого на каждом языковом уровне происходит установление контекста. Например, на лексическом уровне – это типичное и постоянное

окружение слова, то есть коллокации. Таким образом, под коллокациями понимаются часто встречающиеся сочетания слов, появление которых рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задаётся не грамматическими, а чисто семантическими факторами [Суслов 1999: 153].

2. Семантико-синтаксический подход. В контексте семантико-синтаксического подхода коллокации характеризуются не своим появлением в корпусах, а семантической, синтаксической и дистрибутивной регулярностью. Таким образом, коллокации понимаются как семантико-синтаксические единицы.

3. Подход теории «Смысл-Текст». В теории «Смысл-Текст», основоположником которой является И.А. Мельчук, коллокацией называется словосочетание, в котором одно из слов – семантическая доминанта, а второе выбирается в зависимости от доминанты для передачи смысла всего выражения.

А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский называют коллокации «слабоидиоматичными фразеологизмами со структурой словосочетания, в которых семантически главный компонент употреблён в прямом значении» [Баранов 2008: 67] и считают, что коллокации – это один из типов фразеологизмов, который отличен от идиом, пословиц, грамматических и синтаксических фразеологизмов. Исследуя коллокации в рамках теории и практики перевода, Э. Бялек выделяет такие характеристики, как семантическая интеграция компонентов, стабильность состава, воспроизводимость как готовое единое целое [Бялек 2008: 148]. Также автор называет коллокации «нераздельными сверхлингвистическими единицами смысла» в процессе перевода. Рассматривая коллокации в рамках комбинаторной лексикологии, М.В. Влавацкая определяет их как комбинаторно обусловленные лексико-фразеологические единицы, которым свойственна структурно-семантическая целостность и разного рода (логико-понятийные, семантические, сочетаемостные, функциональные и др.) ограничения [Влавацкая 2020: 41].

М.В. Хохлова предлагает рассматривать термин коллокация как родовое понятие для обозначения определённых типов устойчивых словосочетаний [Хохлова 2008: 345]. Мы придерживаемся определения В.П. Захарова, который определяет коллокации в корпусной лингвистике как статистически устойчивые словосочетания. При этом статистически устойчивое сочетание может быть как фразеологизированным, так и свободным [Захаров 2010: 138]. Таким образом, коллокация может рассматриваться: 1) как родовое понятие по отношению к устойчивым словосочетаниям; 2) как одна из разновидностей устойчивых сочетаний; 3) как разновидность фразеологизмов; 4) как единица, имеющая признаки синтаксически и семантически целостной единицы; 5) как единица, занимающая промежуточное положение между лексикой и фразеологией.

Многие коллокации допускают относительно свободное переоформление своей структуры, которое носит не индивидуальный, а общественно осознанный (узуральный) характер; расширение сочетаемостных свойств слов с фразеологически связанным значением. С расширением сочетаемости расшатывается стабильность контекста, и коллокации постепенно могут перейти в разряд свободных словосочетаний; слова с несвободным значением зачастую могут содержать в себе достаточно ёмкую информацию и толковаться описательно; слова с несвободным значением могут вступать в синонимические отношения с другими лексическими единицами (см.: [Жуков В., Жуков А. 2006: 16]).

А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский [Баранов, Добровольский 2008: 67] предлагают выделить четыре вида коллокаций, в основе их классификации лежат данные о лексических функциях.

1. Коллокации-magn – устойчивые сочетания с однословным компонентом, обладающим лексической функцией MAGN, которая соответствует значению интенсификации, высокой степени проявленности признака или «далеко зашедшей» ситуации (*закадычный друг, заклятый враг, крошечная тьма, баснословный капитал, несметные богатства, закоренелый преступник, бешеная скорость, чудовищная ложь, ужасный нытик*).

2. Коллокации-oper-func – устойчивые сочетания с однословным компонентом, передающим смыслы OPER или FUNC (*одержжать победу, потерпеть поражение, взять реванш, провести исследование, провести эксперимент*).

3. Коллокации-real-fact – устойчивые сочетания с однословным компонентом, обладающим лексической функцией REAL или FACT (*желание сбывается, искупать грех, заступать на вахту*).

4. Метафорические определения – устойчивые сочетания, в которых один из компонентов употреблён в прямом значении, а второй является метафорой, модифицирующей значение первого (*зерно истины, червь сомнения, сливки общества*).

В зависимости от семантики, функции и других характерных признаков выделяют шесть видов коллокаций.

(1) Традиционные (общеупотребительные, нейтральные) коллокации – стандартные общеизвестные словосочетания, которые используются в основном в разговорной речи, в публицистических и официально-деловых стилях: *занимать положение, проводить исследование, превысить предел, удовлетворять требования, отвечать потребностям, организовывать мероприятие, давать концерт, давать обещание, давать интервью, поднять бокал, активный участник, блестящие способности, горячая линия*. Традиционные коллокации обладают следующими признаками: комбинаторность (основной коллокаций является комбинирование входящих элементов); устойчивость (ограниченность круга сочетаний данного слова с другими словами); регулярность (возможность предсказать каждое появление элемента); повторяемость (стандартность использования коллокаций в одинаковом составе); воспроизводимость (закрепление в системе языка как отдельной единицы); узуальность (соответствие общепринятому употреблению) [Влавацкая 2019: 440].

(2) Экспрессивные коллокации – сочетания слов, выражающие эмотивно-экспрессивное значение: *лютый холод, жуткий холод, невыносимая жара, ужасная жара, дьявольская боль, нестерпимая боль, неисчислимы страдания, жуткие мучения, непоправимый урон, непостижимая воля*. Такие коллокации используются в публицистическом и художественном стилях речи. Главной особенностью экспрессивных коллокаций является их коннотативная окрашенность – дополнительная информация, или коннотация, позволяющая автору произвести впечатление и эмоционально повлиять на собеседника либо читателя [Рахметова 2021: 148].

(3) Оказиональные коллокации – индивидуально-авторские словосочетания, в которых нарушена лексико-семантическая сочетаемость. Особенность окказиональных коллокаций заключается в том, что смысл их составляющих расходится с фактами окружающего мира, обусловленными логикой, однако данные коллокации образованы по известным синтаксическим моделям, они соответствуют принятым нормам данного языка. Таким образом, в их восприятии не возникает ощущения неправильности или ошибочности. Оказиональные коллокации используются в художественном, поэтическом и публицистическом стилях речи с целью привлечения внимания читателей к описываемому объекту или явлению действительности. Такие коллокации часто имеют национальную специфику, то есть их не всегда можно перевести на другой язык. В качестве примеров

оказиональных коллокаций можно привести: *звонкие краски, широкошумные дубравы* (А. Пушкин); *пламенные звуки* (М. Ломоносов); *бледная осень* (Н. Карамзин); *гибкое дыхание, красный смех, дремучая жизнь, выпуклая радость* (О. Манделштам); *раболепный гнев, грозный мел* (М. Цветаева); *тоска весёлая, маковая заря* (С. Есенин); *громокопящий кубок* (Ф. Тютчев).

(4) Этнокультурные коллокации – свойственные определённому этносу сочетания слов, содержащие в себе национально-специфическую информацию: *последний звонок, студенческий билет, зачётная книжка, вечный студент, доска почета, красный уголок, паспортный стол, круглый стол, стол заказов*. Такого рода коллокации, как правило, являются безэквивалентными и обладают устойчивым культурным значением. Этнокультурные коллокации семантически неделимы и возникают как результат уникального мировидения конкретного народа [Архипова 2018: 106]. Таким образом, этнокультурные коллокации являются не просто лексическими единицами, но и единицами мышления.

(5) Терминологические коллокации – терминологические сочетания слов, относящиеся к определённой области знаний и выражающие одно понятие, например: *сердечная недостаточность, сердечный приступ, гипертонический криз, свертываемость крови, земной шар, полезное ископаемое, горный хребет, горная цепь, короткое замыкание, высокое напряжение, база данных, информационная безопасность, прекращенный доступ*. Главной особенностью терминологических коллокаций является их функциональная ограниченность. Выделяют следующие характерные признаки терминологических коллокаций: небольшая частотность употребления (что связано с ограничением предметной области), использование одного и того же элемента коллокации с разными терминами (*сопротивление воздуха, сопротивление тока, сопротивление конденсатора, сопротивление материалов*). При этом элементы терминологических коллокаций имеют меньшую степень комбинаторности по сравнению с коллокациями естественного языка.

(6) Колоративные коллокации – особый тип комбинаторно обусловленных сочетаний слов, образованных в основном по адъективному типу (прилагательное и существительное) и ограниченных семантикой цвета [Влавацкая 2020: 40]. Примерами данного типа могут служить следующие коллокации: *жёлтая пресса, жёлтая раса, жёлтая лихорадка, красные глаза, красная зона, красный диплом, красная нить, красный уголок, белая ворона, белое пятно, белая горячка, белый шум, черный список, черное золото, черная магия, серая зарплата, серая масса, серое общество, серое лицо*.

Заключение

Особенность таких коллокаций заключается в том, что они встречаются в различных областях знаний и стилях речи, являясь при этом функционально ограниченными в каждом конкретном случае. Также некоторые колоративные коллокации обладают этнокультурной обусловленностью: для представителей разных народов имеется своя система цветообозначения, цвет обладает определённым значением и символикой, является важным компонентом национально-культурной картины мира. Главной особенностью колоративных коллокаций является их многоаспектность, разнонаправленность и полифункциональность: они могут выражать значения других типов коллокаций и принадлежать к разным областям знаний и идиоэтническим сообществам [Влавацкая 2019: 441]. Таким образом, коллокация как отдельная лексическая единица занимает одно из ведущих мест в современной науке, поскольку является объектом исследования множества направлений и разделов лингвистики, что объясняет необходимость их изучения.

Список литературы

1. Архипова Е.И. Этнокультурная коллокация как лингвистический феномен // Язык и культура: сборник статей XXVIII Международной научной конференции. Новосибирск: Изд-во «Новосибирский государственный педагогический университет». 2018. С. 104–108.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
3. Бобкова Т. Классификация коллокаций: основные подходы и критерии // *Respectus philologicus*. 2016. № 29 (34). С. 87–98.
4. Бялек Э. Коллокации и заимствования: русско-польский сопоставительный анализ // *Studia Rossica Posnaniensia*. 2008. № 34. С. 147–154.
5. Влавацкая М.В. Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокаций // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. № 11/1 (53). С. 56–60.
6. Влавацкая М.В., Коршунова А.В. Окказиональные коллокации в функционально-семантическом аспекте // *Научный диалог*. 2016. № 8 (56). С. 21–33.
7. Влавацкая М.В. Комбинаторно-семантический анализ как метод лингвистического исследования (на примере колоративных коллокаций, образованных по адъективному типу) // *Научный диалог*. 2020. № 4. С. 40–57.
8. Влавацкая М.В. Синтагматика vs. комбинаторика: основы комбинаторной лингвистики // *Научный диалог*. 2017. № 1. С. 35–45.
9. Влавацкая М.В. Словарь коллокаций как ресурс синтагматического потенциала слова // *Linguamobilis*. 2011. № 2 (28). С. 59–69.
10. Влавацкая М.В. Типология коллокаций в комбинаторной лингвистике // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 4 (77). С. 438–443.
11. Жуков В.П., Жуков А.В. Русская фразеология: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2006. 408 с.
12. Захаров В.П., Хохлова М.В. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*. 2010. № 9 (16). С. 137–143.
13. Онал И.О. Терминологические коллокации как объект изучения // *Научный диалог*. 2019. № 1. С. 73–87.
14. Рахметова Е.С. Экспрессивные коллокации как единицы коннотативно-синтагматического анализа (на материале поэтических произведений Зинаиды Гippiус) // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021. № 1 (154). С. 147–153.
15. Хохлова М.В. Экспериментальная проверка методов выделения коллокаций // *Slavica Helsingiensia. Инструментарий русистики: Корпусные подходы*. 2008. № 34. С. 343–357.
16. Kościelniak R. Словосочетание – коллокация – репродукт: несколько слов о сверхсловных единицах языка (типологический аспект) // *Annales Neophilologiarum*. 2016. № 10. С. 43–51.

Информация об авторе

Д.А. Палийчук – ассистент,

*кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках,
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.*

Information about the author

I.V. Paliychuk – Assistant,

*the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages,
Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin.*

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 26–33.

Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 26-33.

Научная статья

УДК 811

ГЛАГОЛЫ С ИНКОРПОРИРОВАННЫМ АКТАНТОМ-ИНСТРУМЕНТОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Светлана Викторовна Шустова¹, Дарья Денисовна Третьякова²

^{1,2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ lanaschust@mail.ru

² daria.am.tr@gmail.com

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается вопрос экономии языковых средств на примере функционирования глаголов с инкорпорированными актантами в русском языке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа явления инкорпорации в языках, в которых ранее это явление не фиксировалось, а если отмечалось, то фрагментарно. Объектом анализа являются глаголы с инкорпорированными актантами, предметом – семантический потенциал данных глаголов и его контекстуальная актуализация. Изучаемые глаголы включают в свой семантический потенциал значение инструмента, которое реализуется в двух формах – опредмеченной и неопредмеченной. Рассматриваемые глаголы являются отсубстантивными, а их появление в языке обусловлено не только языковой экономией, но и стилистическими факторами. В качестве методов анализа послужили контекстный анализ, интерпретация, функциональный анализ (наблюдение функционирования исследуемых языковых единиц с целью описания их семантического потенциала) и описательный метод. Материалом для настоящего исследования послужили глаголы с инкорпорированными актантами, полученные методом направленной выборки из словарей русского языка, Национального корпуса русского языка, поискового онлайн-сервиса компании Google Books Ngram Viewer.

Ключевые слова: русский язык, глагол, инкорпорированный актант, контекстная семантика, корпусные данные, словообразование, функциональный потенциал, семантический потенциал

Для цитирования: Шустова С.В., Третьякова Д.Д. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом в русском языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 26–33.

Original article

VERBS WITH INCORPORATED ACTANT-INSTRUMENT IN RUSSIAN

Svetlana V. Shustova¹, Daria D. Tretyakova²

^{1,2} Perm State National Research University, Perm, Russia

¹ lanaschust@mail.ru

² daria.am.tr@gmail.com

Abstract. The proposed article examines the issue of saving linguistic resources by the example of the functioning of verbs with incorporated actants in the Russian language. The relevance of the study is due to the need to analyze the phenomenon of incorporation in languages in which this phenomenon was not previously

recorded, and if noted, only fragmentary. The object of the analysis is verbs with incorporated actants, the subject is the semantic potential of these verbs and its contextual actualization. The verbs under study include in their semantic potential the meaning of the instrument, which is realized in two forms – the objectified and the non-objectified. The verbs in question are non-substantive, and their appearance in the language is due not only to linguistic economy, but also to stylistic factors. The methods of analysis were contextual analysis, interpretation, functional analysis (observation of the functioning of the studied linguistic units in order to describe their semantic potential) and descriptive method. Russian verbs with incorporated actants obtained by the method of directed sampling from dictionaries of the Russian language, the National Corpus of the Russian Language, the online search service Google Books Ngram Viewer served as the material for this study.

Keywords: Russian language, verb, incorporated actant, contextual semantics, corpus data, word formation, functional potential, semantic potential

For citation: Shustova S.V., Tretyakova D.D. Verbs with incorporated actant-instrument in Russian. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:26-33. (In Russ.).

Введение

Изучение новых слов, анализ путей и способов их возникновения в языке отражает характерные тенденции в изменении словарного состава. В системе языка наблюдается переход из одной части речи в другую, что свидетельствует о морфологической транспозиции. А.И. Смирницкий обозначает морфологическую транспозицию как морфологическую конверсию [Смирницкий 1998: 24].

В рамках морфологической транспозиции изучаются адъективированные существительные [Рябцова 2017: 902–905]; анализируются семантические модели субстантиватов, определяются разновидности их перехода в имена существительные, описываются структурные и функционально-стилистические особенности [Гуськова 2021: 202–203]; выделяются деноминативные глаголы, мотивированные именами собственными (*ахматствовать – ахматничать, бунинствовать, достоевствовать – достоевничать, пушкинствовать, брежневить, троцкить, шестипрствовать – шекспирничать, робинзонить, наполеонить, стендалить*) [Лепоевич 2020: 79–89]; отыменные глаголы, образованные от слов-номинантов частей тела (*to shoulder, to elbow, to hand, to arm, to toe, to tiptoe, to foot, to leg, to head, to face, to mouth, to badmouth* и др.) [Нагорная, Воевода 2007: 137–139].

Изменение функции слова в речи, появление у него новых грамматических свойств в условиях перекатегоризации, возникновение новых связей с другими словами и утеря старых создают условия для перехода частей речи. Переходные явления (о категории переходности см.: [Бабайцева 2000: 11]) можно рассматривать как специальный механизм, участвующий в процессе речепроизводства и предохраняющий язык от перегрузки лексическим материалом. Они расширяют номинативный потенциал языка, «переосмысляя» его единицы, делая способы выражения более разнообразными [Гак 2004: 110].

В современной лингвистической литературе этот процесс перекатегоризации языковых единиц толкуется по-разному. Ещё Ш. Балли, придававший большое значение транспозиции в функционировании языка и представлявший её как перевод знака из одной категории в другую, отмечал: «Замкнутые в своих основных категориях знаки служили бы весьма ограниченным источником средств для удовлетворения многочисленных потребностей речи. Но благодаря межкатегорийным заменам мысль освобождается и выражение обогащается и получает различные оттенки» [Балли 1955: 143].

Разрабатывая теорию транспозиции во французской грамматике, В.Г. Гак сужает понятие транспозиции и включает в него только функциональную транспозицию, под которой подразумевает приспособление слова для выполнения функции иной части речи [Гак 2004: 110].

Транспозиция связана с языковой экономией, которая обусловлена не одной, а целым рядом причин.

Во-первых, язык, будучи социальным явлением, не может не испытывать воздействия процессов, происходящих в обществе, и реагирует на них соответствующими изменениями.

Во-вторых, язык является продуктом деятельности человека, и в нём отражаются особенности мышления человека, в частности – стремление к точности и лаконичности выражения мыслей.

В-третьих, язык является сложной системой, способной к самоорганизации посредством реализации принципа экономии. Таким образом, языковая экономия рассматривается нами как один из главных и необходимых принципов нормального естественного функционирования языка. Языковая экономия заключается в стремлении человека выразить как можно больше, используя как можно меньше языковых средств и затрачивая как можно меньше усилий [Смирнова 2013: 2015].

Принцип лингвистической экономии проявляется в языке только тогда, когда существует асимметрия двух составляющих языкового знака, то есть расхождение означающего и означаемого. Это полисемия, синонимия, омонимия, сокращения и аббревиатуры, диффузность, эллипс, субституция, нейтрализация, синкретизм, инкорпорация. Как отмечает С.И. Карцевский, асимметричный дуализм языковых знаков способствует развитию языковой системы [Карцевский 2004: 245; Мартине 1960, 1963; Шустова, Смирнова 2013]. Следовательно, закон языковой экономии задаёт направление развитию языка в целом.

Морфологическая транспозиция тесно связана с инкорпорацией. Взгляды исследователей на сущность этого понятия различны. Эту неоднозначность понимания данного явления отмечал ещё И.И. Мещанинов, который выделил три существующих на тот момент подхода к определению инкорпорации: 1) как словообразование типа словосложения; 2) как один из способов выражения синтаксических отношений; 3) как присущее определённым языкам своеобразное морфолого-синтаксическое явление [Мещанинов 1978: 29]. И.И. Мещанинов под инкорпорацией понимает «особый синтаксический приём, заключающийся в том, что слова, объединённые по смысловому их значению в предложении, сливаются в одно целое синтаксическое построение» [Мещанинов 1978: 40].

В словаре лингвистических терминов инкорпорация рассматривается как продуктивный способ образования слова (или особого рода синтагматической единицы) путём сочетания примыкающих друг к другу корней, совокупность которых оформляется служебными элементами [Анохина 2000: 177].

В Большом энциклопедическом словаре даётся следующее определение инкорпорации: «инкорпорация – способ синтаксической связи компонентов словосочетания (частичная И.) или всех членов предложения (полная И.), при котором компоненты соединяются в единое целое без формальных показателей у каждого из них» [БЭС 2000: 193]. В словаре лингвистических терминов под редакцией Т.В. Жеребило под инкорпорацией понимаются как вставление в слово ряда морфем (например, именных морфем в глагольный комплекс), характерное для полисинтетических языков [Жеребило 2010: 120].

Можно отметить, что определения термина «инкорпорация» в словарях значительно отличаются друг от друга, что говорит о различных подходах к явлению инкорпорации и о расхождениях в терминологии, связанной с этим понятием. М.А. Анохина отмечает, что современный английский язык – аналитический язык, совмещающий в себе черты, характерные для языков других типологий, в частности, для инкорпорирующих языков [Анохина 2006].

Е.А. Смирнова исследует специфику функционирования глаголов с инкорпорированными актантами, которые анализируются с позиций функционально-семантического подхода к исследованию фактов языка. Исследователем создана классификация глаголов с инкорпорированными актантами английского языка по типу актанта. Ранее валентностная и семантическая структура глаголов рассматривались как два параллельных уровня, в диссертации Е.А. Смирновой проводится комплексный анализ их функционирования с целью разработки общих моделей структуры синтаксической валентности для данных глаголов [Смирнова 2013].

Одна черт таких глаголов – способность включать в свою семантическую структуру семантические компоненты, соотносимые по своему значению с дополнением и обстоятельством, но в английском языке это проявляется не в такой полной форме, как, например, в полисинтетических языках, в которых инкорпорация сопровождается морфонологическими изменениями основ. Исследователь подчеркивает важность и продуктивность способа выражения грамматических связей в английском языке, а также демонстрирует важную типологическую особенность английского языка [там же].

Такие глаголы как *to babysit, to chainsmoke, to firstname, to housekeep, to moonwalk, to nickname, to proofread* и другие рассматриваются как примеры инкорпорации. Уникальность этих глаголов состоит в их семантической эквивалентности сочетаниям глаголов с дополнением и обстоятельством. М.А. Анохина отмечает продуктивность таких глаголов, которая способствует созданию авторских единиц по имеющейся модели. Новые глагольные единицы образуются не только от нарицательных существительных, но и от имён собственных [Анохина 2006: 75–77; Сулейбанова 2016].

Анализ словарей и корпусных данных способствовал выделению ряда групп глаголов. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом делятся на две подгруппы – глаголы с инкорпорированным актантом-средством и актантом-способом действия.

Глаголы с инкорпорированным средством действия актантом, обозначающим предметное орудие

К данной группе относятся следующие глаголы:

мыть – «писать или передавать сообщение по электронной почте» (мыло – «шуточное наименование электронной почты»): *В общем, ставьте себе нужные программы и вперёд – мыть! Не в смысле шею, а в смысле письма* (СНС);

застольничать – «сидеть за столом, за обедом; пировать, столовать» (застолье – «праздничный стол, угощение, а также (собр.) сидящие за праздничным столом»): *Друзья любили застольничать в их небольшой комнате* (Иванова А.С. «За чьи грехи...». 2018. НКРЯ);

обезналичить – «перевести наличные деньги в безналичные» (наличные – «деньги в виде денежных знаков»): *Внедрение таких новейших систем платежей позволит максимально «обезналичить» денежный оборот в стране* (Балабанов А.И., Панова А.Ю., Смирнов А.О. «Банки и банковское дело в 2 ч». 2018. Ngram);

когтить – «вонзить когти, рвать руками (коготь – «рука, палец»): *А если я, по его мнению, не слишком торопился подать ему вареную куриную шейку, начинал когтить ножку стола на кухне* (Новиков Е.А. «Властитель Египта». 2021. Ngram);

компьютеризировать – «осуществить компьютеризацию» (компьютеризация – «широкое внедрение компьютеров в различные сферы человеческой деятельности»): *Сегодня мы гораздо лучше умеем компьютеризировать все больше и больше различных видов информации* (Березовская Е.А., Крюков С.В. «Системы поддержки принятия решений». 2021. Ngram);

нафужериться – «выпить большое количество чего-либо» (фужер – «стеклянная посуда, которая представляет собой тонкостенный узкий бокал на высокой ножке»): *Нет! Нет! – толковывал нафужерившийся Женька [...] Тимуру* (СНС);

обувать – «обманывать» (обувь – «изделие из кожи или других материалов, обычно с твердой подошвой, носимое на ногах»): *Нас обувают налогом* (СНС);

одомфонить – «оборудовать что-либо домофонами» (домофон – «переговорное электронное устройство, связывающее вход в дом с внутренним помещением»): *Подъезд Михаил Дмитриевич, конечно, отремонтировал, вставил железную дверь с кодом и домофоном (заодно пришлось одомфонить всех жильцов), вымостил вход и первый лестничный пролет красивыми плитками, стены облицевал бежевыми ...* (Поляков Ю.М. «Подземный художник». 2020. Ngram);

отзеркаливать – «отражать» (зеркало – «оптический прибор с гладкой отражающей свет поверхностью, используемый в быту и технике»): *Я советую отзеркаливать только слова – структурную единицу нашей речи* (Плотникова А.В. «Консультируй и продавай». 2020. Ngram);

отрекламировать – «сделать рекламу кому-либо, чему-либо» (реклама – «Мероприятия, имеющие целью создать широкую известность чему-нибудь, привлечь потребителей к чему-нибудь»): *Мой продукт уже есть в вашем контенте, теперь я хочу его отрекламировать* (Черкасов В.Г. «Я блогер». 2020. Ngram);

отшвабрить – «очистить от чего-нибудь, промывая» (швабра – «инструмент для уборки пола, обычно влажной»): *...говорит Землячка, Крым очистить, отшвабрить, як палубу* (Болгарин И.Я. «Горячее солнце Крыма». 2018. Ngram);

поддомкратить – «приподнять с помощью домкрата» (домкрат – «механизм для подъёма опирающегося на него груза»): *Гонщик с механиком разрезали ножом поврежденную шину и вдвоем на поддомкратенное колесо специальными монтажными лопатками натягивали крышку с чуть накачанной камерой* (Шугуров Л.М. «Легенда о большом Renault». 2001. НКРЯ);

утюжить – «продавать на чёрном рынке» (утюг – «фарцовщик», скупщик или спекулянт), скупающий у иностранцев вещи и валюту»): *Ребята постарше, которые лет десять «утюжат», говорят, что уже не могут, – все разговоры [...] сводятся к деньгам* (СНС);

засемафорить – «начать махать вытянутой рукой с целью привлечь чье-либо внимание» (семафор – «способ зрительной сигнализации, осуществляемый флажками, изменением положения рук»): *Лейтенант взбежал на холм, глядяваясь в яхту, с мостика которой засемафорили флажками* (Ефремов И.А. «Лезвие бритвы». 1963. НКРЯ);

защитить – «охраняя, оградить от посягательств, от враждебных действий, от опасности» (щит – «средство индивидуальной защиты»): *Создаётся также технология, призванная защитить компьютер от свежесобранной бреши ещё до появления заплатки* (Новинки Microsoft // «Computerworld». 2004. НКРЯ);

заякориться – «остаться где-либо надолго, закрепиться, удержаться» (якорь – «приспособление для удержания на месте судов, плавучих маяков и т. д.»): *Но так и кочует по редакторским кругам эта рукопись, а заякориться никак не может* (СНС).

Глаголы с инкорпорированным актантом-средством действия, обозначающим материал, вещество

В данной подгруппе представлены такие глаголы, как:

запудривать – «стараться скрыть что-либо неблагоприятное с помощью различных ухищрений» (пудра – «мелкий порошок, применяемый для обсыпания париков или макияжа»): *Этого вполне достаточно, чтобы запудрить мозги любой мадам* (Соболева Л.П. «Париж в кармане». 2017. Ngram);

зашлаковать – «заполнить шлаком, шлаками» (шлак – «отходы металлургической промышленности»): *А головокружение, если вовремя не поел, слабость, обмороки бывают тогда, когда организм зашлакован высококалорийной пищей* (Тюрин В., Шаталова Г.С. *Чтобы жить, не болей*. 1979. НКРЯ);

нашпаклеваться – «делать макияж; приводить себя в порядок» (шпаклёвка – «материал для замазывания, выравнивания поверхностей»): *Научите <...> молодых девушек наносить косметику. А то как «нашпаклюются» – смотреть страшно* (СНС);

керосинить – «сильно злоупотреблять спиртным» (керосин – «горючая жидкость, получаемая путём перегонки»): *Конечно, это от нас далеко, но ведь и там, поди, люди живут, сельскохозяйственное производство, керосинят по праздникам и вообще...* (Пьецух В.А. «Низкий жанр». 2001. Ngram);

закровиться – «покрыться кровью» (кровь – «жидкая и подвижная соединительная ткань внутренней среды организма»): *Она же (говяжья печенка) вся закровится, если ночь полежит без холодильника* (Щербакова Г.Н. «Дядя Хлор и Корякин». 2009. Ngram);

запепелиться – «начать превращаться в пепел, в прах» (пепел – «серая или чёрная масса, похожая на пыль, остающаяся от чего-либо сгоревшего»): *Думал же Федор Андреевич в эту минуту о том, что Фомич напрасно связался с этой осиной, потому что, пока он заламывал ее то вправо, то влево, то опять вправо, костер тем временем окончательно прогорел и запепелился* («Не имей десять рублей». 2000. Ngram);

изумрудиться – «выделяться своим изумрудным цветом; виднеться (о чём-либо ярко-зелёном)» (изумруд – «драгоценный камень»): *Трава изумрудится, по склонам пасутся овечки и отовсюду диньканье колокольчиков* (Ландау Б. «...и назовем эту книгу «Не помню!»»). 2018. Ngram).

Глаголы с инкорпорированным актантом-способом действия, обозначающим средство коммуникации

В данную группу входит ряд глаголов:

имейлизироваться – «общаться по электронной почте» (имейл – интернет. «электронная почта»): *В наше время, когда все «имейлизуется» и «мобилизуется», мы рады отделаться [на Новый Год] пульсирующим сердцем-открыткой, высланным по Интернету [...]* (СНС);

корешевать – «находиться в дружеских, приятельских отношениях» (кореш – «тот, с кем поддерживают близкие, приятельские отношения; друг, приятель, товарищ»): *Тем более судьба вроде свела нас корешевать* (Рогожин М.В. «Операция "Крузиз"». 2018. Ngram);

поглаголить – «говорить, высказывать что-либо» (глагол – «слово, речь»): *А со мной для начала поглаголить не желаете?* (Курятников А.В. «Пробуждение». 2018. Ngram);

принтуичить – «проявлять интуицию, предчувствовать события и т. п.» (интуиция – «безотчётное, стихийное, непосредственное чувство, основанное на предшествующем опыте и подсказывающее правильное понимание; чутьё»): *Ну как, ну на каком основании она могла принтуичить, что если он выпьет – козленочком станет?* (Инин А.Я. «Женщина и мистика». 1997. Ngram);

закорешиться – «подружиться, установить с кем-либо дружеские отношения» (кореш – «тот, с кем поддерживают близкие, приятельские отношения; друг, приятель, товарищ»): *Мы просто обязаны закорешиться, раз мы с тобой одинаковые* (Бёрджесс Э. «М/Ф». 2020. Ngram);

законтачить – «установить контакты с кем-, чем-либо, организовать взаимодействие» (контакт – «политические, научные, торговые и т. п. связи»): *Надо бы законтачить с этим Макаровым* (Вайнин В. «Петрушка на балу». 2020. Ngram).

Заключение

Исследователи по-разному относятся к существованию отсубстантивных глаголов, но появление таких глаголов – зафиксированное явление функционирования языка, которое связано в том числе и с языковой экономией. Современный мир с его темпами влияет не только на людей, но и на язык, в результате чего мы пытаемся экономить усилия и сокращаем слова, сохраняя при этом смысл выражения.

Инкорпорация – новое явление для многих языков, но в то же время оно достаточно продуктивно. Данные глаголы остаются до сих пор малоизученными, что подтверждает актуальность исследования предлагаемой темы. Образование отсубстантивных глаголов связано с инкорпорацией, как продуктивным способом образования слова.

Определения термина «инкорпорация» в словарях значительно отличаются друг от друга, что связано с разными подходами к этому явлению и с расхождениями в терминологии, связанной с этим понятием. Теоретическая значимость работы заключается в пополнении лингвистических данных о функционировании отсубстантивных глаголов, проявлениях инкорпорации в функционировании этих глаголов, языковой экономии как о законе развития языка, которая определяет своеобразие функционирования единиц в речи.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
2. Анохина М.А. Семантическая инкорпорация как один из способов реализации когнитивной модели глагола (на материале английского языка) // Ползуновский вестник. 2006. № 3. С. 73–82.
3. Бабайцева В.В. Явление переходности в грамматике русского языка. М.: Дрофа, 2000. 640 с.
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. 416 с.
5. (БЭС) Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 688 с.
6. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004. 862 с.
7. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
8. Карцевский С.И. Из лингвистического наследия. Т. II / Сост., пер., вступ. ст. и коммент. И.И. Фужерон, Ж. Брейар, Ж. Фужерон. М.: Языки славянской культуры, 2004. 296 с.
9. Лепоевич Е. Деноминативные глаголы, мотивированные именами собственными // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 4. С. 79–89.
10. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях: проблемы диахронической фонологии. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. 301 с.
11. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. Вып. 3. М.: Прогресс, 1963. С. 366–566.
12. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. Л.: Наука, 1978. 387 с.
13. Нагорная Л.А., Воевода Н.Б. Отыменные глаголы, образованные от слов-номинантов частей тела в английском языке // Альманах современной науки и образования. 2007. № 3–2. С. 137–139.
14. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: ноябрь 2021).
15. Смирнова Е.А. Особенности семантического потенциала и функционирования отсубстантивных глаголов (на материале русского языка) // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 2015. Т. 3. № 1(5). С. 95–107.

16. Смирнова Е.А. Функционирование глаголов с инкорпорированными актантами (на материале английского языка). Дисс... к. филол. н. Пермь, 2013. 215 с.

17. Сулейбанова М.У. Языковая экономия как один из факторов развития языка // Знание. 2016. № 4-3(33). С. 93–98.

18. Шустова С.В., Смирнова Е.А. Инкорпорация и экспликация актантов глагола как пример языковой экономии // Филологические знания на современном этапе: Сборник статей К 60-летию филологического факультета Курганского государственного университета / Ответственный редактор И.А. Шушарина. Курган: Курганский государственный университет, 2013. С. 136–140.

19. Ngram – Google Books Ngram Viewer [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.com/ngrams> (дата обращения: 03.12.2021).

Информация об авторах

С.В. Шустова – доктор филологических наук,
профессор, кафедра лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

Д.Д. Третьякова – студент,
факультет современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

S.V. Shustova – Grand Ph.D. (Philology), Professor,
Linguistics and Translation Department,
Perm State University;

D.D. Tretyakova – Student,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University.



Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 34–43.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 34-43.

Научная статья
УДК 811.1/.8

К ВОПРОСУ О ЗАРОЖДЕНИИ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (ЭТНОС – ЯЗЫК – КУЛЬТУРА)

Есения Константиновна Гребенкина

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия, eseniia.grebenkina@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о связи и взаимодействии таких значимых феноменов, как этнос, язык и культура в процессе становления и перехода к антропоцентрической парадигме. Автор прослеживает становление этнолингвистического подхода в Европе, США и России в XVIII–XX вв. Разделяя общие взгляды на важность и неразрывную связь между языком и культурой с целью сохранения этнического многообразия, каждая научная школа внесла свой вклад в развитие данного направления. Различный материал (индоевропейские и индейские языки), изначальный уровень теоретической базы исследования повлияли на дальнейшую постановку целей, методов и полученных результатов. Подчеркивается междисциплинарный характер исследований, направленных на изучение специфики триады «этнос – язык – культура». Такой подход способствует более полному раскрытию содержательной стороны каждого из компонентов триединства для выявления национальной специфики отдельно взятого этноса. Философы, антропологи, социологи и лингвисты XVIII–XX вв., работавшие в рамках этнолингвистического направления, предоставили обширный круг вопросов для дальнейших исследований. В фокусе внимания немецких ученых были вопросы, связанные с национальным языком, с анализом его внутренней структуры. Американские исследователи уделяли особое внимание концепции культурного плюрализма, отводя языку приоритетную роль в конструировании реальной действительности. В славянской этнолингвистической традиции ключевой задачей было сохранение и изучение различных культурных форм народного творчества. Актуальность темы обусловлена возрастающим интересом научного сообщества к комплексному и более глубокому исследованию народной художественной культуры, где язык воспринимается, с одной стороны, как часть этноса и культуры, отражающий и сохраняющий этнокультурную специфику народа, говорящего на нем. С другой стороны, язык может рассматриваться как самостоятельный культурно-исторический феномен, обладающий особыми чертами и влияющий на этнос и культуру.

Ключевые слова: этнос, язык, культура, этнолингвистический подход, языковая картина мира, понятийное поле, гипотеза лингвистической относительности

Для цитирования: Гребенкина Е.К. К вопросу о зарождении этнолингвистических исследований (этнос – язык – культура) // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 34–43.

Original article

TO THE QUESTION OF THE ORIGIN OF ETHNOLINGUISTIC STUDIES (ETHNOS – LANGUAGE – CULTURE)

Eseniia K. Grebenkina

Udmurt State University, Izhevsk, Russia, eseniia.grebenkina@yandex.ru

Abstract

The article examines the issue of the connection and interaction of such significant phenomena as ethnos, language and culture in the process of formation and transition to the anthropocentric paradigm. The author traces the formation of ethnolinguistic approach in Europe, USA and Russia in the 18th – 20th centuries. Sharing common views on the importance and inextricable connection between language and culture in order to preserve ethnic diversity, each scientific school has contributed to the development of this area. Various material (Indo-European and Indian languages), the initial level of the theoretical basis of the research influenced the further setting goals, methods and results. The article focuses attention on the interdisciplinary nature of research into the triad of ethnos, language and culture. An interdisciplinary approach contributes to a more complete disclosure of the content side of each of the components of this trinity in order to identify the national specifics of a particular ethnic group. The philosophers, anthropologists, sociologists and linguists of the 18th – 20th centuries, working in the framework of the ethnolinguistic direction, provided a wide range of questions for further research. The German scientists focused on the questions related to national language, with the analysis of its internal structure. The American researchers paid special attention to the concept of cultural pluralism, giving the priority role to the language in the construction of reality. In the Slavic ethnolinguistic tradition, the key task was to preserve and study various cultural forms of folk art. The relevance of the topic is due to the growing interest of the scientific community in a comprehensive and deeper study of folk art culture, where language is perceived, on the one hand, as part of an ethnic group and culture, reflecting and preserving the ethno-cultural specifics of the people who speak it. On the other hand, language can be viewed as an independent cultural and historical phenomenon that has special features and influences ethnos and culture.

Keywords: ethnos, language, culture, ethnolinguistic approach, linguistic world picture, conceptual field, the hypothesis of linguistic relativity

For citation: Grebenkina E.K. To the question of the origin of ethnolinguistic studies (ethnos – language – culture). Eurasian humanitarian journal. 2022;1:34-43. (In Russ.).

Введение

Проблема связи и взаимоотношения этноса, языка и культуры носит междисциплинарный характер, и ее решением занимаются такие науки, как этнолингвистика, этнопсихоллингвистика, этногерменевтика, лингвокультурология в рамках новой антропоцентрической парадигмы. Истоки этнолингвистического подхода зародились еще в XVIII–XIX вв. в трудах известных ученых И.Г. Гердера, И.Г. Фихте и В. фон Гумбольдта, обративших внимание на значимость понятий «этнос», «язык» и «культура». В XX в. исследования в данном направлении проводились Й. Триром, Л. Вайсгербером, Ф. Боасом, Э. Сепиром, Б. Уорфом и др., которых считают продолжателями гумбольдтовской концепции.

В отечественной науке этой проблематикой начали заниматься с XIX в. А.Н. Афанасьев, Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, позднее Д.К. Зеленин, Вяч.Вс. Иванов, В.Н. Топоров, Н.И. Толстой и др., уделявшие особое внимание славянским народам, их языкам и культурам.

Основная часть

Исследование и теоретическое осмысление понятия «культура» началось сравнительно недавно. Употребление данного понятия, схожего по значению современному, датируется XVII в., и лишь в XVIII в. немецкий просветитель Иоганн Готфрид Гердер (1744–1803) начал изучать самобытность и специфику культуры разных эпох и народов. Книга «Идеи к философии истории человечества» является одним из значимых трудов по всеобщей истории культуры. В ней И.Г. Гердер представляет основные философско-исторические взгляды

относительно культурного развития человечества. «История того, как удалось человеку достичь господства в мире, – это история человеческой культуры, и самые некультурные народы причастны к этой истории – вот, можно сказать, самая важная глава в истории человечества». Иными словами, И.Г. Гердер подчеркивает роль культуры как важного этапа человеческого развития, отличающего нас от животных. Культура включает в себя традиции, образ жизни, письменность, фольклор, воспитание, все то, что автор называет «благоприятными дарами», требующими особого внимания и сохранения [Гердер 2013: 48].

Идея национального единства во взаимосвязи языка и культуры заняла значимое место в работах Иоганна Готлиба Фихте (1762–1814), представителя немецкой классической философии XIX в. Обращая внимание на важность национального языка для сохранения культурной идентичности, философ определяет язык как «внутреннюю границу», объединяющую людей в единое целое, что способствует их взаимопониманию и самоидентификации посредством «невидимых связей». Тем самым происходит естественное отграничение разных народов, говорящих на разных языках, неспособных изначально воспринять и понять иную культуру. Только благодаря «внутренней границе», которая выстраивается «самой духовной природой человека», выстраиваются внешние границы между государствами [Фихте 2009: 290].

В начале XIX в. в языкознании одним из первых, кто обратил внимание на связь языка и культуры, был Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835). Основоположник общего языкознания, учёный-языковед, он представил свои взгляды на язык («средство формирования нации») и культуру («многообразный и индивидуально-своеобразный интеллектуальный» продукт языка) в своем первом докладе «О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития» (1820 г.).

В данном докладе он предложил сравнительный подход к исследованию языков, неотъемлемой частью которого является идея анализа внутренней структуры языка (внутренней формы), его внешние проявления в ходе исторического развития. Гумбольдт указывает на тот факт, что культура не только порождается языком, но и «оказывает на него обратное влияние, обогащая и формируя» его [Гумбольдт 2000: 313]. Тем самым в языке отражается уникальное мировоззрение и опыт отдельного народа, что делает язык источником вдохновения и связующим звеном между поколениями.

Интерес к античности и изучение специфики греческого языка способствовали формированию более четкого представления о национальном языке и его роли в познании самобытности народа, говорящего на нем. В. фон Гумбольдт в статье «Лаций и Эллада» выражает мысль о том, что исследование национального своеобразия и характера неразрывно связано с языком, поскольку «в нем как средстве общения данного народа исчезают индивидуальности, с тем чтобы проявилось всеобщее». Далее В. фон Гумбольдт отмечает, что национальный язык служит средством выявления не только специфически отличительных особенностей разных народов (наций), но и общих черт, мест взаимодействия и взаимопроникновения одной культуры в другую [Гумбольдт 2000: 303].

Во второй четверти XX в. возникают два параллельно развивающиеся направления, в основе которых лежат идеи тесной взаимосвязи языка и культуры: первое (европейское) направление связано с учениями неогумбольдтианства (Йост Трир и Лео Вайсгербер), представителями второго направления стали американские исследователи Франц Боас, Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф.

Немецкий лингвист Йост Трир (1894–1970) считается основоположником теории понятийного поля. В его концепции понятийное поле описывается как «непосредственное отражение действительности». Согласно теории Трира, понятийное поле является

«структурой определенной понятийной сферы или круга понятий», которая содержит в себе лингвистическое описание [Жоламанова 2009: 149]. В языке понятийное поле представлено в качестве лексического поля, не существующего изолированно и самостоятельно от словарного состава, при этом выделение данного поля возможно только при соотнесении его с каким-либо понятийным полем. Полевой метод изучения языков, а именно исследование и сравнение содержания и объема значений слов, входящих в определенное семантическое поле в нескольких языках, позволяет выявить культурные различия народов, говорящих на данных языках.

Единомышленником и продолжателем взглядов Й. Трира был Лео Вайсгербер (1899–1985), считающий, что некоторые значения имеют прямые корреляты (соотносительные понятия) не в реальной действительности, а в языке определенного народа, для которого данная реалия играет определенную роль. Тем самым «семантическое членение языковой системы определяется не реальными отношениями в объективной действительности, а теми принципами, которые заложены в самом языке, в его семантической структуре» [Васильев 1971: 109].

Семантические системы разных языков, по Л. Вайсгерберу, отличаются, поскольку восприятие и членение окружающей действительности (внешнего мира) у каждого народа отлично. Таким образом подчеркивается важность извлечения принципов членения словарного состава на поля для понимания культурной особенности отдельного этноса, отраженной в языке.

В конце 20-х – начале 30-х гг. Л. Вайсгербер приступает к исследованию понятия «языковая картина мира», где важное место занимает идея особого этнокультурного языкового содержания. В общелингвистическом плане основой теории языковой картины мира Л. Вайсгербера послужило учение В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка (средство выражения «национального духа»). Эволюция научных взглядов Л. Вайсгербера относительно концепции языковой картины мира соотносят с представлениями В. фон Гумбольдта о языке как «энергие» (непрерывной деятельности), а не «эргона» (законченного продукта). Формирование и развитие понятия «языковой картины мира» у Л. Вайсгербера двигалось «в направлении от указания на ее объективно-универсальную основу к подчеркиванию ее субъективно-национальной природы» [Даниленко 2009: 11].

В фокусе внимания концепции языковой картины мира Л. Вайсгербера лежит понятие «родной язык», определяемый им как «культурное достояние конкретного языкового сообщества». Специфика родного языка раскрывается Л. Вайсгербером с опорой на терминологию и исследования о феномене «культурного достояния сообщества» в социологии, которому присущи такие характеристики, как: *объективность* и *действенность*.

Объективность языка определяется как «общее владение одной группой» (этносом), в отношении которого «никто не способен уклониться от этой принадлежности, он (человек) всегда является членом какого-то одного языкового сообщества». В связи с этим, язык, по Л. Вайсгерберу, является «всеобщим культурным достоянием», которым человек владеет не из-за «собственной языковой личности», но потому, что он принадлежит к определенному «языковому сообществу», к которому он адаптируется и интегрируется [Вайсгербер 2004: 79].

Язык как *действенность* противопоставляется Вайсгербером «предметной реальности вне языкового сообщества», поскольку язык является «действительным и действенным фактом» внутри этого сообщества. Речь идет о руководящей роли языка в процессе использования и введения чего-то нового говорящим, определяемым не как «независимая

личность», а как личность, сформированная данным языком [там же: 81]. Тем самым Л. Вайсгербер соотносит любое изменение в языке с «культурной эволюцией» (изменение в культурном достоянии).

Направления философии и языкознания Западной Европы на примере рассмотрения культур и языков европейских народов повлияли на становление и развитие этнолингвистических взглядов американских исследователей XX в. В связи с отсутствием письменности у племен индейцев, традиции изучения местных языков, обычаев и мифов не существовало, поэтому перед этнографами, антропологами и лингвистами стояла задача создания новой методики описания языка, мышления, культуры коренного населения Северной Америки.

У истоков этнолингвистического подхода к изучению языка посредством изучения духовной культуры, стоит американский антрополог, этнолог Франц Боас (1858–1942), исследования которого оказали значительное влияние на формирование научных идей многих лингвистов, антропологов, в частности Э. Сепира и его теории лингвистической относительности. Считаясь последователем В. фон Гумбольдта, американский антрополог предлагает совершенно отличные от западноевропейских идеи и пути развития этнолингвистического подхода.

Отличительной чертой концепции Ф. Боаса и его школы является культурный плюрализм. Разделяя взгляды диффузионистов (объясняющих развитие народов и их культур с точки зрения заимствования культурных элементов других народов), в статье «Эволюция или диффузия?» Ф. Боас приходит к выводу, что «единообразие древних форм» не предоставляет возможность доказать, из чего следует «исконная множественность» культур. На примере социальной организации индейских племен Северной Америки ученым выделяются две фундаментально отличающиеся формы (матрилинейная и патрилинейная), которые, вступая в контакт, образуют новые формы.

Таким образом, отказавшись от идеи эволюционного развития культур и существования «примитивных» культур и «примитивных» языков, Ф. Боас внес весомый вклад в развитие не только антропологии и этнологии, но также этнолингвистики и дескриптивной лингвистики.

Американский лингвист и антрополог Эдвард Сепир (1884–1939), ученик и последователь идей Ф. Боаса, уделял особое внимание вопросу соотношения и взаимоотношения языка, речи и мышления. *Язык* представляется как «внешняя грань мышления на наивысшем, наиболее обобщенном уровне символического выражения»; *мышление* является «наивысшим скрытым или потенциальным содержанием речи»; *речь* определяется Э. Сепиром наряду с «любым иным проявлением человеческой культуры (искусство или религия)» как «общественно установленная, культурная ценность» [Сепир 1998: 33, 37].

Продолжая боасовскую традицию «культурного плюрализма», Э. Сепир подчеркивает неточность оценки уровня развития языка относительно наличия или отсутствия других форм культуры, в частности литературы, ввиду того, что к истинной основе и показателям языка относятся развитая фонетическая система, разнообразие форм и выразительных средств. Язык определяется ученым как «безмерно древнее достояние человеческого рода, независимо от того, являются ли все формы речи историческим развитием единой начальной формы или нет» [Сепир 1998: 42]. Э. Сепир убежден, что язык предшествует культуре, при этом развитие культуры начинается после оформления языка («инструмента выражения значения»).

Большое значение в области этнолингвистической проблематики имеет статья «Статус лингвистики как науки», в которой американский языковед сформулировал положение о том, что язык играет роль «руководящего начала в научном изучении культуры», поскольку «система культурных стереотипов всякой цивилизации упорядочивается с помощью языка, выражающего данную цивилизацию» [Сепир 1998: 261]. Реальная действительность конструируется под влиянием «языковых привычек той или иной социальной группы» [там же]. Данные идеи о взаимоотношении языка и культуры нашли свое продолжение в *гипотезе Сепира-Уорфа*, которая впоследствии получила название теории лингвистической относительности.

В действительности Э. Сепир и Б. Уорф не являлись соавторами данной гипотезы, их имена были объединены издателем трудов Б. Уорфа Дж. Б. Кэроллом. Многие идеи Э. Сепира (о неразрывной связи языка и культуры) легли в основу гипотезы лингвистической относительности, тем не менее автором самой гипотезы был Бенджамин Ли Уорф (1897–1941). Химик-технолог по образованию, Б. Уорф был серьезно увлечен лингвистикой, в частности посещение лекций Э. Сепира по американистике (Йельский университет, 1931 г.) подтолкнуло Б. Уорфа к изучению языка индейцев хопи.

Исследуя язык, структурно отличающийся от индоевропейских языков, Б. Уорф выдвигает идею о «примате языка над человеческой культурой», об абсолютной власти языка над мышлением и нормами поведения. Б. Уорф утверждает, что язык влияет «на различные виды деятельности людей не столько в особых случаях употребления языка, сколько в его постоянно действующих общих законах и в повседневной оценке им тех или иных явлений» [Герд 2005: 186].

Язык, пишет Б. Уорф, упорядочивает внешний мир, представляющийся хаотичным потоком впечатлений. Следует отметить, что тот или иной язык представляет реальную действительность по-разному, с учетом характерного для него «способа интерпретации» (расчленения мира, организации его в понятия и распределения значений). Каждый человек принадлежит к определенному «речевому коллективу», в котором действует негласное соглашение. Таким образом, Уорф указывает на существование нового принципа относительности, согласно которому «сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или, по крайней мере, при соотносительности языковых систем» [Уорф 1960].

Ряд идей о роли языка в процессе познания, о влиянии языка на формирование культуры не принадлежит Б. Уорфу, однако следует отметить некоторые авторские идеи, предложенные впервые и вызвавшие оживленные дискуссии:

- 1) «полный детерминизм языка»;
- 2) «отрицание всякой возможности внеязыкового мышления» (язык конституирует мысль);
- 3) различие языков представляется как «непреодолимая преграда» (язык не очерчивает вокруг человека «волшебный круг» (по В. фон Гумбольдту), а воздвигает железную стену) [Перехвальская 2016: 69–70].

В американской традиции этнолингвистический подход формировался на основе исследований неевропейских языков, однако с учетом опыта и методов, полученных при изучении национального своеобразия индоевропейских языков и культур, что позволяет говорить об использовании методик контрастивного языкознания (сравнение языков Европы и языков индейских племен Северной Америки). Отказ от эволюционного подхода в развитии культур и языков обратил внимание на уникальность, богатство культур и языков, считавшихся ранее «примитивными» и слаборазвитыми. Гипотеза лингвистической

относительности вызвала немало дискуссий и критики, но, вместе с тем, привлекла внимание ученых к исследованию языка с позиции «активного орудия восприятия и познания действительности» [Перехвальская 2016: 69–74].

Фундаментом отечественного этнолингвистического подхода послужили труды известных ученых XIX в. А.Н. Афанасьева, Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, позднее Д.К. Зеленина. Идеи В. фон Гумбольдта о языке и «духе народа» были восприняты и адаптированы некоторыми отечественными учеными, такими как А.А. Потебня, Г.Г. Шпет. Активный интерес к фольклору, народной культуре и мифологии того времени был отчасти обусловлен влиянием известной морфологической школы, создателями которой были немецкие лингвисты и исследователи немецкой народной культуры Якоб и Вильгельм Гримм.

В 1960-х гг. XX в. в нашей стране вновь возникает интерес к вопросу о взаимосвязи языка и культуры, что обусловлено формированием структурной семиотики и исследований Вяч. Вс. Иванова и В.Н. Топорова. В фокусе внимания этих ученых находится «реконструкция древних состояний культуры с опорой на показания языка» [Толстой 1995: 8]. Материалом исследования стали мифы, ритуалы, обычаи, социальные институции (древнее право), которые представляли собой эволюционное развитие материальной культуры разных народов, в частности славян и балтов.

Приблизительно в это же время Н.И. Толстым (1923–1996), основателем и ведущим представителем славянской этнолингвистики, определяется ряд проблем, решение которых позволит значительно продвинуться в исследованиях отечественной этнолингвистической традиции. Ученый ставит следующие задачи: создание и систематизация «базы данных» всевозможного этнографического, фольклорного, лингвистического материала; разработка принципов сравнительной типологии культурных феноменов, «выявление географии фактов народной культуры» (на материале культуры южных славян и украинско-белорусского Полесья) [Толстой 1995: 9].

Как отмечает Н.И. Толстой, в славянской этнолингвистической традиции, в отличие от американской, принято рассматривать более «гомогенные» культурные формы (язык, религия, верования, обычаи, искусство) в историческом, диахроническом аспекте. Изучение народной культуры в соотношении с языком обуславливается тем, что формы народной культуры, так же как и язык, «диалектны и являются не менее ярким показателем этноса и этнических образований». С одной стороны, язык воспринимается как «компонент культуры или орудие культуры», в этом смысле «культура и язык рассматриваются как целое и часть». С другой стороны, по мнению Н. И. Толстого, языку присуща автономность, что допускает исследование языка вне зависимости от культуры, говоря о языке как о «равнозначном и равноправном феномене» [Толстой 2013: 7, 20].

Главными направлениями этнолингвистической школы Н.И. Толстого становятся, во-первых, исследование взаимосвязи и взаимовлияния языка и этнической (народной) культуры, во-вторых, «реконструкция» народной культуры и менталитета. Исходя из первого положения, язык рассматривается с двух позиций: как «компонент культуры или орудие культуры» и как автономное образование, что делает возможным, по мнению Н.И. Толстого, применение лингвистического подхода. В этой связи, ученым была предложена важная классификация типов комплексов «язык – культура»:

- 1) литературный язык – элитарная (книжная) культура;
- 2) наречия, говоры – народная культура;
- 3) арго – традиционно-профессиональная культура;
- 4) просторечие – «третья культура».

По отношению к выделенным слоям («стратам») применимы следующие признаки:

- 1) нормативность – ненормативность;
- 2) наддиалектность (надтерриториальность) – диалектность (территориальная расчлененность);
- 3) открытость – закрытость (сферы, системы);
- 4) стабильность – нестабильность [Толстой 1995: 17].

При этом каждому языковому/культурному слою соответствует определенный набор признаков, для каждого столбца (сверху вниз) характерна градация признаков от сильного к слабому.

Второе направление играет особую роль для представителей славянской этнолингвистики, поскольку осознается необратимость процесса утраты самобытности народной культуры. Негативное влияние «третьей культуры» (городской, «полукультуры») «неумолимо стирает богатый и красочный культурный ландшафт славянского традиционного быта, нравов, обычаев и местного языка» [Толстой 1995: 20].

Представленная выше классификация базируется на специфическом свойстве взаимозаменяемости языка и культуры (традиционной народной культуры), *изоморфизме*, который обусловлен сходством выполняемых ими функций (когнитивной, коммуникативной, социальной и др.). Наряду с этим признаком Н.И. Толстой говорит о «более глубокой внутренней двухсторонней связи». С одной стороны, в культурном контексте языковые единицы (слова) могут приобретать специфическое значение («богатое культурной семантикой») наравне с общеязыковым значением. С другой – язык и культура могут нередко дублировать и дополнять друг друга [Толстой 2013: 69].

Тем не менее наряду со схожими признаками в славянской традиции между языком и культурой выделяются принципиальные отличия. В первую очередь разница в характере используемых ими знаков: языковые знаки являются «специальными языковыми единицами (слова, морфемы, грамматические формы и т. д.)», в то время как в качестве культурных знаков могут использоваться знаки «не специального (вторичного) значения», приобретенного в системе культурного языка. Кроме этого, знаки языка культуры являются «гетерогенными» (реалии, языковые (вербальные) элементы, изображения, музыкальные формы, танец и др.). Однако главным отличительным признаком является «символическая природа культурной семантики», которая выражается в выборе одного доминирующего признака из всего набора свойств реалии [Толстой 2013: 70].

Учитывая все сходства и различия между естественным языком и языком культуры, представителями славянской этнолингвистики применяется комплексный подход к изучению славянских культур и языков.

Заключение

В настоящее время наблюдается активный процесс интеграции и взаимодействия в сфере научных исследований, направленных на изучение и выявление специфики корреляции языка и культуры. Каждый этнос отличается уникальной картиной мира, своеобразной самобытностью, национальным языком, влияющим и взаимодействующим на духовную культуру и менталитет данного народа. У истоков этнолингвистического направления стоят ученые в области языкознания, этнографии, социологии и антропологии преимущественно трех стран (Германии, США и России).

В Европе, а именно в Германии, начиная с XVIII–XIX вв. идеи этнокультурной специфики языка и тесной взаимосвязи языка, культуры и этноса начали формироваться в философии (И.Г. Гердер, И.Г. Фихте и др.) и языкознании (В. фон Гумбольдт): в языке, с одной стороны, индивидуальное становится всеобщим, очерчивающим внутренние границы

народов, с другой – фиксируются следы соприкосновений и взаимодействия с другими языками и культурами. Представители неогумбольдтианства (Й. Трир, Л. Вайсгербер и др.), рассматривая триаду язык – культура – этнос с лингвистической точки зрения, указали на возможность выявления культурных различий народов при исследовании словарного состава разных языков, выделяя и сопоставляя понятийные поля и языковые картины мира, формирующиеся с учетом особенности мировосприятия у разных народов.

В США этнолингвистическое направление получило интенсивное развитие в начале XX в. благодаря исследованиям культур и языков американских коренных жителей (Ф. Боас, Э. Сепир, Б. Уорф и др.) с последующим выделением этнолингвистики как отдельной науки в первой четверти XX в. Продвигая идею «исконной множественности» культур, американские исследователи рассматривают язык как предшественника культуры и как способ упорядочивания и научного изучения последней.

В России этнолингвистическая линия прослеживалась в трудах фольклористов, мифологов и славянистов начиная с XIX в. (Ф.И. Буслаев, А.Н. Афанасьев, А.А. Потебня и др.), представителей отечественного языкознания XX в. (Вяч. Вс. Иванов, В.Н. Топоров, Н.И. Толстой). Их главной задачей является сохранение самобытности и богатства культур и языков славянских народов в ситуации негативного влияния «третьей культуры». Уделяя особое внимание наиболее соразмерным культурным формам (языку, религии, искусству, верованиям и др.), отечественными учеными подчеркиваются как схожесть языка и культуры, их взаимозаменяемость ввиду функционального сходства, так и отличия, связанные с особенностями внутренней структуры языковых и культурных знаков.

Результатом непрерывного взаимодействия этноса, языка и культуры является формирование «языковой картины мира» в том или ином этносе. Признание коррелятивной связи языка и культуры, важность и неотделимость этих двух понятий способствует более глубокому пониманию национального своеобразия каждого народа.

Список литературы

1. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко, 2-е изд., испр. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2004. 232 с. (История лингвофилософской мысли.)
2. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 105–113.
3. Герд А.С. Введение в этнолингвистику: Курс лекций и хрестоматия. 2-е изд., исправл. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2005. 457 с.
4. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества / Пер. с нем. А.В. Михайлова. 2-е изд., испр. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 760 с.
5. Григорьева Л.И. «Идеи к философии истории человечества» И.Г. Гердера для современного культуролога [Электронный ресурс] // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. № 1. 2014. URL: <https://clck.ru/XtMjb> (дата обращения: 07.09.2021).
6. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. общ. ред. Г.В. Рамишвили; послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. М.: ОАО ИГ «Прогресс» 2000. 400 с.
7. Даниленко В.П. Языковая картина мира в теории Л. Вайсгербера // Филология и человек. № 1. 2009. С. 7–17.
8. Жоламанова Е.И. Теория семантического поля: традиции и новации // Академический вестник. № 1 (9). 2009. С. 149–154.
9. Панченко В.А. Вильгельм фон Гумбольдт. Внутренняя форма языка как отражение самобытности этнической культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 124. 2010. С. 396–401.

10. Перехвальская Е.В. Этнолингвистика: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 352 с.
11. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Пер. с англ. под ред. и с предисл., [с. 5–22] А.Е. Кибрика. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1993. 656 с.
12. Толстой Н.И., Толстая С.М. Славянская этнолингвистика: вопросы теории. М.: Институт славяноведения РАН, 2013. 240 с.
13. Толстой Н.И. Язык и народная культура. М.: Изд-во «Индрик», 1995. 512 с.
14. Уорф Б. Наука и языкознание [Электронный ресурс] // Новое в лингвистике. 1960. Вып. 1. URL: <http://surl.li/ainby> (дата обращения: 04.10.2021).
15. Фихте И.Г. Речи к немецкой нации / Пер. А.А. Иванченко. СПб.: Наука, 2009. С. 271–315.

Информация об авторе

Е.К. Гребенкина – ассистент,
кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики,
Удмуртский государственный университет.

Information about the author

E.K. Grebenkina – Assistant,
the Department of Roman Philology, Second Foreign Language and Linguistic Didactics,
Udmurt State University.



Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 44–54.

Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 44-54.

Научная статья

УДК 81-25

ОТ ДРАГОМАНОВ ДО ПРИДВОРНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ДИПЛОМАТИЧЕСКИЙ УСТНЫЙ ПЕРЕВОД В ПЕРИОД НОВОГО ВРЕМЕНИ

Елизавета Дмитриевна Мадей

Университет им. Коменского, Братислава, Словакия, lizaveta.madej@uniba.sk

Аннотация. Целью настоящей статьи является представить особенности развития дипломатического устного перевода в период Нового времени (1492–1914). В результате исследования (зарубежной) специальной литературы, ее последующей селекции и обработки произведен анализ специфики коммуникативной среды, обязанностей и статуса устных переводчиков в Европе и на других континентах в период Нового времени и дана характеристика значению хронопного детерминанта в становлении дипломатического перевода. На основании дескрипции постоянно меняющихся особенностей дипломатического перевода представлены события, оказавшие на него наиболее сильное влияние, а также проанализированы факторы, которые сыграли значимую роль в формировании сегодняшней модели дипломатического устного перевода (например, основание академий и школ устного перевода, учреждение секретариатов придворных переводчиков или отделов и бюро переводов, составление и учреждение законодательных актов, регулирующих переводческую деятельность и пр.). Доказана необходимость дополнительного исследования дипломатического перевода и подтверждена актуальность исследовательского вопроса.

Ключевые слова: дипломатический устный перевод, история устного перевода, зарубежные исследования об устном переводе, устный перевод в период Нового времени, драгомань

Для цитирования: Мадей Е.Д. От драгоманов до придворных переводчиков: дипломатический устный перевод в период нового времени // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 44–54.

Original article

FROM DRAGOMANS TO COURT INTERPRETERS: DIPLOMATIC INTERPRETING IN MODERN AGE

Elizaveta D. Madej

Comenius University, Bratislava, Slovakia, lizaveta.madej@uniba.sk

Abstract. The purpose of this article is to present the features of the development of diplomatic interpretation in the period of Modern Times (1492-1914). As a result of the study of (foreign) specialized literature, its subsequent selection and processing, an analysis of the specifics of the communicative environment, duties and status of interpreters in Europe and on other continents during the Modern period was made and a characteristic of the value of the chronotopic determinant in the formation of diplomatic

translation was given. Based on the description of the constantly changing features of diplomatic translation, the events that had the strongest impact on it are presented, as well as the factors that played a significant role in the formation of today's model of diplomatic interpretation (for example, the foundation of academies and schools of interpretation, the establishment of secretariats of court translators or departments and translation bureaus, the drafting and establishment of legislative acts regulating translation activities, etc.). The necessity of additional research of diplomatic translation is proved and the relevance of the research question is confirmed.

Keywords: diplomatic interpreting, history of interpreting, foreign research in interpreting, Modern age interpreting, dragomans

For citation: Madej E.D. From dragomans to court interpreters: diplomatic interpreting in modern age. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:44-54. (In Russ.).

Введение

Настоящая статья возникла в рамках исследования дипломатического перевода как самостоятельного вида устного перевода. Ее целью является на основании исторических фактов об устном переводе (а именно УП периода Нового времени) определить, уместно ли говорить о континуальном историческом развитии дипломатического перевода, в результате которого произошла его профессионализация и институционализация. Секундарной целью статьи является установить, какие дистинктивные признаки прошлых вариаций дипломатического перевода сохранились в его сегодняшнем виде.

Для достижения поставленной цели применен метод исследования зарубежной специальной литературы, в рамках которого аккумулированы связанные с проблематикой данные, произведена их сортировка, обработка и компиляция и сделаны выводы, отвечающие на поставленные вопросы и задачи. Настоящий метод работы с зарубежной специальной литературой актуален потому, что многие исследования западных авторов, касающиеся истории устного перевода, не известны или не распространены в русскоязычных странах либо доступ к настоящим текстам затруднителен.

Актуальность нашего исследования также заключается в отсутствии русскоязычных публикаций, посвященных теме дипломатического устного перевода в более ранние исторические периоды. Научная польза анализируемых нами источников представлена качественной селекцией и обработкой архивных данных различных стран мира, доступ к которым ограничен для большинства ученых-переводоведов. В результате изучения и анализа секундарной литературы сделано заключение, доказывающее важность нашего исследования и необходимость заниматься данной темой. Благодаря сделанным выводам подтверждена гипотеза об исключительности специфики дипломатического устного перевода и его генезиса.

История дипломатического перевода так же извечна, как и история самой дипломатии. Вездесущность устных переводчиков в общественно-политических контекстах свидетельствует о значении языкового плюрализма в предсовременном империальном мире. Многие архивные записи и археологические артефакты доказывают, что уже в Античности устный перевод применялся вождями племен и правителями первых государственных образований в качестве инструмента, благодаря которому элиминировались коммуникативные барьеры и достигались политические, дипломатические и торговые цели.

Изначально дипломатический перевод воспринимался как полифункциональная форма медиации, отличительной чертой которой являлось сочетание дипломатических, административных и правовых задач, осуществляемых переводчиком. Вплоть до XV века переводчики сопровождали своих правителей на поле боя, в результате чего сейчас практически невозможно определить границу между ранним дипломатическим и военным

переводом. Сфера торговых отношений также всегда была связана с дипломатией, поэтому именно переводчикам поручали важные переговоры в области торговли. Со временем официальный перевод начал приобретать формат профессии с точно определенной дефиницией, обязанностями и условиями работы, а переводчик получил свои первые права.

Профессионализации дипломатического перевода предшествовал длительный многовековой процесс, сопровождаемый и поддерживаемый прежде всего основанием учебных центров и университетов устного перевода, учреждением секретариатов и отделов перевода в рамках дипломатических ведомств, развитием науки и исследований в области переводоведения, а также судьбами отдельных личностей – талантливых дипломатических переводчиков, которые наряду с правителями писали историю.

Причиной, по которой мы называем перевод дипломатическим несмотря на свойственную той или иной эпохе многообразность, является характеристика коммуникативной ситуации и социального статуса ораторов. Из институциональности коммуникативного контекста и основной цели ранней формы дипломатического перевода, то есть верного служения правителю и его интересам, вытекает и сфера полномочий переводчика, которая заключается в сочетании переводческой деятельности и дипломатических, переговорческих, административных и других обязанностей. Следовательно, дипломатическим переводом в историческом контексте мы называем посредничество в области официальной коммуникации между наиболее значимыми и высокопоставленными лицами государства – правителями. Сюда же мы относим медиацию между правителями и подчиненными либо подчиняемыми народами. Ввиду того что территориальная либо авторитативная экспансия принадлежала к ключевым задачам предсовременных правителей и была неотъемлемой чертой способа управления государством и дипломатией, дипломатический перевод включал и элементы военного перевода.

Основная часть

Началом периода Нового времени принято считать 1492 г., когда Христофор Колумб открыл Америку. Тогда в Европе начинается не только время Великих географических открытий, но и золотой век устного перевода. Несмотря на то, что начало XVI в. интересно и с точки зрения межэтнической динамики, именно испанское открытие и колонизация Центральной и Южной Америки стали одним из ключевых факторов развития и модификации статуса устного перевода в Европе. Ввиду того, что «по мнению историков устного перевода в Европе, двумя ключевыми региональными точками в период раннего Нового времени считаются Испания и Османская империя» [Röschhacker 2016: 153], мы также, исследуя значимые вехи в развитии дипломатического перевода, в первую очередь обратимся к контексту этих двух государств.

Дипломатический устный перевод в Испании и Османской империи

«По желанию истории испанцы, выгнавшие арабов и евреев с Пиренейского полуострова, для разнообразия должны были вступить в связь с более широкой шкалой местных языков в Америке, а позже и в Азии, и тем самым внести вклад в невероятное развитие переводческого ремесла» [Santoyo 2013: 39]. Поскольку европейцы, прибывшие на территорию Америки, Азии и Африки, не владели иностранной речью, а количество местных жителей значительно превышало количество колонизаторов – что для завоевания уважения к последним и установления на новой земле власти и контроля требовало высококачественной межкультурной коммуникации – устный перевод в процессе колонизации новых континентов не только стал заметнее, но и приобрел совершенно новое значение.

Впервые отправившись в сторону Нового Света, Христофор Колумб взял с собой переводчика, языковая комбинация которого оказалась бесполезной для общения с коренным населением. Вследствие ненахождения общей речи появилась необходимость взятия в плен нескольких местных жителей (т.н. языков), которых привезли в Испанию, чтобы обучить испанскому языку [Baigorri-Jalón 2015: 397]. Когда стало понятно, что для устранения языкового барьера этого недостаточно, испанцы стали серьезнее относиться к устному переводу. Например, в период 1529–1630 гг. испанская корона приняла 14 законов, на основании которых регулировалась деятельность «языков», их профессиональные права и обязанности, пути обеспечения беспристрастности и объективности перевода, а также правила общения с колонизаторами [Santojo 2013: 41].

Наряду со служением конкистадорам переводчики принимали активное участие в управлении испанской колониальной империей. «Двумя основными пилонами внешней политики Испании XVI в. были война и дипломатия.» [Baigorri-Jalón 2015: 395]. Обязательными участниками и той, и другой сферы стали официальные переводчики. За счет войн испанская корона сохраняла за собой право на габсбургское наследие и защищала римско-католических христиан от Османской империи. Следовательно, мультикультурный характер армий требовал постоянного присутствия образованных переводчиков как коммуникативного инструмента. Официальных переводчиков направляли «для преследования не католиков или как посредников в спорах за права пользования землей на бывших мусульманских территориях» [там же: 396].

Вследствие интенсивных межгосударственных отношений и импульса со стороны католических монархов в XVI в. появилась острая необходимость в языковом посредничестве между новыми современными государствами. Активное участие переводчиков на мультикультурной внутренней политической арене и в дипломатии привело к тому, что Испания, имевшая в западной Европе значительное политическое превосходство, создала уникальную государственную систему лингвистического обеспечения, работающую до сегодняшнего дня. В 1527 г. испанский король Карл I (V) основал Секретариат устного языкового перевода (исп. *Secretaría de Interpretación de Lenguas*) – вспомогательный орган Государственного совета (исп. *Consejo de Estado*), задачей которого было заниматься обеспечением письменных и устных переводов. Секретариат был учрежден королевским указом и во главе его стоял известный полиглот Диего Грасиан [Mattingly 1970: 59].

В обязанности секретариата входило изготовление письменных и обеспечение устных переводов с латинского, греческого, французского, итальянского, португальского, реже немецкого и фламандского языков, а также языковая корректура официальных государственных документов и поиски внешних переводчиков для малых языков. Секретариат предоставлял переводческие услуги для всех государственных органов, чаще всего для Государственного совета, Кастильского совета, Инквизиционного совета, Финансового совета и пр., имевших характер министерств. За каждый перевод выставлялся счет, и именно это было основным источником дохода секретариата [Cáceres 2004: 611].

Еще одной интересной инициативой, связанной с официальным устным переводом, было учреждение в Константинополе школы восточных языков для молодых испанцев (т.н. *Jóvenes de lenguas*) [там же: 620]. Школа работала по модели систем, выстроенных венским и французским двором, когда «в целях развития связей с Турцией [дворы] отправляли на Ближний восток молодых мальчиков, называемых *Sprachknaben* или *Enfants de langue* [Vertanová 2015: 15]. За рубежом они должны были выучить язык и ознакомиться с культурой данной области, чтобы позже работать переводчиками [Müglová 2009: 91]. Испанцы же в настоящую идею вкладывали более глубокий смысл: они стремились обучить

студентов не только языку, но и искусству дипломатии. Закончив обучение, будущие переводчики отправлялись на работу в дипломатические представительства, где и начинался их дипломатический карьерный путь. В 1870 г. был принят закон, регулирующий возможности переводчика двигаться по дипломатической и консульской карьерной лестнице [Cáceres 2004: 624].

Примечательное развитие получил дипломатический устный перевод в Османской империи. В XVI–XVII вв. турки значительно усилили свое политическое влияние в Европе. Ввиду того, что Высокая Порта мультинационального и мультилингвального конгломерата предпочитала общение на родном языке, а не на языке *lingua franca*, которым в то время был французский и латинский, европейским странам приходилось прибегать к услугам переводчиков или драгоманов [Rothman 2015: 121].

Необходимо обратить внимание на то, что со времен Средневековья понятие *драгоман* претерпело некоторые изменения. Если в Средневековье драгоманами назывались официальные устные переводчики, выполняющие в том числе и дипломатические, политические либо торговые задачи, то в период Нового времени драгоманов ассоциировали с переводчиками восточных языков – арабского, турецкого и персидского [там же]. Следовательно, это были переводчики между ближневосточными и европейскими государствами, часто задействованные и в сфере дипломатии. В отличие от других великих держав того времени, где для доступа к правителю иностранному послу достаточно было владеть местным языком, в Османской империи была исключена возможность прямой коммуникации с султаном и при любых обстоятельствах требовалось присутствие драгоманов. Поэтому драгоманов, как правило, либо были работниками Высокой Порты, либо служили переводчиками в дипломатических и торговых представительствах иностранных государств.

Пытаясь избежать услуг придворных драгоманов Османской империи, считающихся небеспристрастными и не внушающими доверие, многие европейские государства начали обучать собственных проверенных переводчиков. Такие страны, как Франция, Испания (о которой было сказано выше) либо Габсбургская монархия отправляли обучающихся *jeunes de langues* в свои посольства в Константинополе, чтобы те совершенствовались в турецком языке. Переводчики готовились для дипломатического служения Османской империи либо другим территориям восточного Средиземноморья. Сутью института драгомана было воспитать высококвалифицированных дипломатических переводчиков, верных и преданных своим работодателям. Помимо лингвистических знаний переводчики должны были обучиться правилам дипломатического протокола, основанного на средиземноморской элитной придворной культуре. По османским законом драгоманам, работающим в посольствах иностранных государств, был присвоен отдельный статус – *beratli* (букв. «владельцы патента»), их количество было строго лимитировано, а кандидатуры самих переводчиков утверждались Высокой Портой. Драгоманов также владели преимущественными правами, предусмотренными хартией султана [Rothman 2015: 217–220].

Особенностью работы драгоманов, служащих не посольству, а непосредственно Высокой Порте либо Дивану, была значительная мобильность и дислокация в рамках официальных канцелярий империи. В обязанности входил «устный перевод дипломатических переговоров, письменный перевод торговой и политической корреспонденции, выполнение посреднических заданий на дипломатических миссиях, которые были высланы в Османскую империю, а также разрешение разногласий и споров между султаном или Великим визирем и иностранными послами и посланниками» [Мухамеджанов: эл. источник].

Поскольку «османские турки лишь изредка владели иностранными языками, большинство придворных драгоманов либо драгоманов Порты принадлежало к числу иностранцев христианского происхождения – венгров, австрийцев и поляков» [Bosworth 2001: 236–238], а со второй половины XVII в. – греков из области Фанара (Константинополь), прозванных фанариотами. Именно фанариоты в течение двух последующих столетий занимали пост Великого драгомана, или Драгомана Высокой Порты, возникший в 1661 г. Великий драгоман выполнял роль «главного устного переводчика османского правительства и де-факто был заместителем министра иностранных дел [там же: 236–238].

Для немусульманских граждан Должность Великого драгомана стала наиболее высокой доступной государственной должностью, с которой связывалось множество привилегий и прав. Великий драгоман (а также его сыновья и 20 ближайших родственников) освобождался от уплаты налогов и таможенных пошлин, пользовался иммунитетом в случае судебного разбирательства, за исключением Суда Великого визиря, мог одеваться в кафтаны официальных представителей империи и носить мех горноста, а также иметь лошадь и ездить верхом. Заработная плата Великого драгомана представляла 47 000 куруш в год [Vakalopoulos 1973: эл. источник]. Популярность этой профессии в 1701 г. привела к учреждению должности Драгомана флота, которая в карьерной лестнице предшествовала должности Великого драгомана. После 1711 г. большинство бывших Великих драгоманов либо Драгоманов флота получили титул князя, герцога либо правителя дунайских княжеств (т.н. господаря).

Институт Великого драгомана существовал до 1822 г., ознаменованного греческой революцией. После того как Драгомана Высокой Порты казнили, а его преемника отправили в ссылку, в Османской империи был основан новый орган – Бюро переводов, в которое нанимали исключительно мусульманских турок, владеющих иностранными языками [Bosworth 2001: 236–238; Phillio 2001: эл. источник].

Дипломатический устный перевод в Габсбургской монархии

На территории еще одного многонационального европейского государства – Габсбургской монархии – «официальные переводчики сыграли немаловажную роль прежде всего в достижении консенсуса в сложном механизме политических, конфессиональных, правовых, церемониальных и все чаще и национальных интересов» [Wolf 2015: 175]. В течение нескольких столетий венский двор считался центральной точкой между Востоком и Западом, в результате чего межкультурные, торговые и дипломатические связи стали частым, распространенным явлением. В связи с этим в период с 1541 по 1884 гг. двор нанимал большое количество устных переводчиков с турецкого, русского, польского, испанского, венгерского, шведского и английского языков [Reiter 2013: 208].

Верность габсбургскому роду, отказ от принципа переводческой нейтральности и престижный социальный статус принадлежали к числу основных критериев выбора придворных переводчиков. Ожидалось, что они будут лояльно вести себя по отношению к монархии, а приобретенное дворянским воспитанием поведение поможет им выполнять не только переводческие, но и дипломатические задачи (например, придворным переводчикам нередко поручали сопровождать важных гостей, прибывших из Константинополя с официальным визитом). В обязанности придворных переводчиков этого времени в первую очередь входило обеспечение коммуникации с Османской империей, поскольку между двумя державами уже несколько столетий велись различные геополитические, дипломатические либо конфессиональные споры. В целях элиминирования недостатка турецких переводчиков в 1578 г. Габсбургская монархия начала отправлять на обучение в Константинополь молодых мальчиков в возрасте 10–16 лет, которые, возвратившись в Вену, работали учителями турецкого языка и придворными устными переводчиками.

Титул придворного переводчика «во второй половине XVIII в. был признан служебным званием для выпускников Восточной академии, основанной Марией Терезией в 1754 г. В иерархии титулов придворный переводчик стоял выше титула переводческого адъютанта, которым называли молодых служащих, изучивших восточные языки» [Müglövä 2009: 91]. Помимо турецкого языка в академии преподавали географию, историю, право, литературу, католическую религию и природоведение. Позже учебная программа расширилась на изучение французского, итальянского, новогреческого, арабского и персидского языков [Petritsch 2004: 499]. Окончив академию, выпускники становились устными переводчиками, дипломатами и учеными.

Организационная структура венского двора предоставляла устным переводчикам возможность постепенной интеграции в систему государственного аппарата. Придворные переводчики получали среднюю зарплату государственных служащих и имели некоторые преимущества в виде ценных даров, денежных премий либо дворянского титула [Wolf 2015: 175–176].

Дипломатический устный перевод в Русском царстве

Институт придворных либо дипломатических переводчиков был известен и на территории Русского царства. В целях налаживания и удержания дипломатических отношений с европейскими странами и ордой на переломе XV–XVI вв. недалеко от Москвы, в Замоскворечье, появилось отдельное поселение царских переводчиков, известное как *Толмачевская слобода*. Эти устные переводчики, которые, как правило, не принадлежали к числу полиглотов и владели лишь одним иностранным языком – татарским, греческим, латинским и др., имели иностранное происхождение и были представлены в большом количестве [Дроздов 2012: 139].

Когда в рамках экспансии своей внешнеполитической деятельности Московская Русь основала т.н. *Посольский приказ* (1549) – центральный правительственный орган для регулирования дипломатических отношений, многие переводчики Толмачевской слободы стали его официальными сотрудниками. Посольский приказ представлял собой учреждение, «деятельность которого была сосредоточена на решении зарубежных вопросов, взаимообмене пленными, управлении отдельными южновосточными территориями и выполнении большого количества административных поручений» [Burluyay et al. 2015: 363]. Помимо переводчиков Толмачевской слободы в Приказ также принимали иностранцев или освобожденных русских пленников, которые в плену изучили иностранный язык. С 1549 по 1570 гг. здесь работало 22 письменных и 17 устных переводчиков с греческого, латинского, шведского, голландского, английского, итальянского, армянского, татарского, турецкого, калмыцкого, ногайского, персидского и монгольского языков [там же: 364].

После того как в XVII в. международное влияние Московской Руси резко увеличилось, условия наема устных переводчиков в Посольский приказ значительно ужесточились. Стать официальным толмачом могли лишь те кандидаты, которые знали как минимум два иностранных языка. Они также должны были успешно сдать языковой экзамен и дать клятву перед лицом царя, а с 1646 г. к требованиям добавилось и православное вероисповедание переводчиков. В период с 1645 по 1682 гг. в приказе работало 84 письменных и 185 устных переводчиков. Ввиду того, что приблизительно с этого же времени данный орган отвечал за общее управление внешней политикой и дипломатией государства, готовил русские дипломатические миссии за рубеж и принимал на отечественной земле зарубежные миссии иностранных государств, подписывал международные договоры и соглашения, обеспечивал билатеральные переговоры и пр. [Белокуров 1906: 131–136, 145, 147–148], толмачи и письменные переводчики стали его неотъемлемой частью, в связи с чем стали осуществлять

свою деятельность в рамках самостоятельного отделения. Их роль росла по мере роста и самой русской дипломатии. Официальных устных переводчиков Посольского приказа отправляли за рубеж вместе с дипломатическими работниками как членов постоянных дипломатических миссий. А те толмачи, которые оставались в России, принимали участие в переговорах с официальными представителями других стран, работали «курьерами» дипломатической корреспонденции, советниками и пр.

Со временем профессиональной подготовке будущих дипломатических переводчиков стали уделять большее внимание и предоставлять лучшее финансирование. «Подготовка будущих кадров часто велась путем заграничного обучения боярских детей, позволявшего освоить не только язык, но и основы этикета, национальных традиций и обычаев. Современники отмечали, что Россия того времени была одним из немногих государств, заботившихся о кадровой подготовке дипломатов и развитии института переводчиков» [Лебедева 2019: 5].

В 1720 г. в рамках реформ Петра I Посольский приказ был замещен Коллегией иностранных дел [Рогожин 1999: 366]. Однако о развитии дипломатического, или придворного, устного перевода XVIII в. известно довольно немного. Петр I не владел иностранными языками, в том числе французским – языком дипломатии, в то время считавшимся *lingua franca*, поэтому в зарубежных поездках его всегда сопровождали лица аристократического происхождения, помогавшие с переводом. Поскольку к аристократическому бонтону принадлежало обязательное владение иностранными языками, и именно представители аристократии могли занимать дипломатические должности, потребность в официальных дипломатических переводчиках в рамках Коллегии иностранных дел была минимальной вплоть до начала Первой мировой войны. По этой причине имена, роль, обязанности и условия работы придворных переводчиков XVIII в. в России почти неизвестны.

Дипломатический устный перевод в Японии и Корее

Ситуация на Ближнем востоке в период Нового времени была похожей, поскольку и здесь уже некоторое время существовал институт официальных придворных переводчиков. В Японии в период Эдо (1603–1867) устные переводчики с португальского, китайского и голландского языков были официальными государственными служащими, которые в зависимости от занимаемой должности и собственных достижений получали различные почетные звания или титулы. Наряду с дипломатической сферой они также были задействованы в сфере торговли. Голландских переводчиков (*Oranda tsuji*) даже использовали в качестве информаторов центральных правительственных органов: с их помощью японские власти получали сведения о событиях за рубежом, в т.ч. о новейших изобретениях науки, техники и культуры [Takeda 2015: 215–216].

В соседней Корее институт придворного переводчика существовал в тесном взаимодействии со школой устного перевода, называемой *Sayogwon*, направление которой было сосредоточено на изучении китайского, монгольского, японского и джурдженского языков. С тех пор как Корея стала открытой для связей с западными государствами (в XIX в.), двор династии Чосон был способен обеспечивать устный перевод на западные языки только посредством реле-перевода через китайский или японский языки. В связи с этим в 1883 г. была основана первая современная школа английского языка, направленная на подготовку профессиональных устных переводчиков. Позже стали открываться такие же школы для обучения переводчиков японскому, французскому, русскому, китайскому и немецкому языку, но история их существования была недолгой и завершилась в 1910 г. с приходом колониального периода, когда Корея утратила свой суверенитет и передала власть Японии [Hui 2015: 228].

Атавизмы прошлого в современном дипломатическом переводе

Характеристика современного дипломатического устного перевода в различных странах мира не гомогенна и различна в зависимости от географической принадлежности. Чаще всего под дипломатическим переводом понимается последовательный устный перевод для политических представителей государства и дипломатов, целью которого является точная и корректная передача информации государственной, политической либо международной важности. В зависимости от географической принадлежности настоящая дефиниция дипломатического перевода также может включать другие дистинктивные свойства, сохранившиеся в некоторых его разновидностях как атавизмы далекого прошлого.

Стационарность представляет собой особенность, сохранившуюся в современном виде дипломатического перевода в России, Китае, Корее или Испании. Подразумевает такой тип организации сотрудничества заказчика устного перевода (государства, дипломатов, официальных иностранных представителей и пр.) и переводчика, когда последний является частью внутренней структуры государственного управления – чаще всего дипломатического ведомства [Setton, Dawrant 2016: 29]. Дипломатические переводчики служили в официальных подразделениях, открываемых при императорских и царских дворах уже со времен Античности. Позже, в период Средневековья даже возник институт придворных переводчиков, популярный в Византии, Китае, Корее, африканских империях (сегодня Гана, Мали, Зимбабве) и пр. [Röchhacker 2015: 51]. В период Нового времени придворные переводчики стали почти незаменимой и неотъемлемой частью административного аппарата крупных государственных образований (Османская империя, Русское царство, Габсбургская монархия и пр.). Целью настоящего института было подготовить надежных и преданных переводчиков, лишь изредка соблюдавших принцип переводческой нейтральности и практически всегда стоящих на стороне своего работодателя.

Бипартизм дипломатического перевода предполагает участие двух переводчиков на официальных билатеральных переговорах. Согласно дипломатическому протоколу большинства стран мира «дипломатический переводчик переводит на язык второй стороны лишь то, что было сказано лицами, находящимися на его стороне» [Setton, Dawrant 2016: 31]. Зачастую стороны переговоров ведут себя достаточно настороженно по отношению к переводчику второй стороны, в особенности когда речь идет о конфиденциальных встречах высокопоставленных лиц. Следовательно, такое недоверие и скептицизм также имеют свое обоснование, берущее начало в истории.

Эксклюзивность дипломатического переводчика следует из вышеупомянутой стационарности и означает принадлежность переводчика той стороне переговоров, с которой его связывают трудовые или договорные отношения. Данная особенность также является анахронизмом. Логическое следствие эксклюзивности – это уменьшение уровня беспристрастия и объективности переводчика, поскольку его образ тесно связан и соотнесен исключительно с одной переговаривающейся стороной. «Дипломатические переводчики (так же, как и военные переводчики и т.н. in-house переводчики) не являются нейтральной третьей стороной, напротив, их принадлежность строго установлена» [Setton, Dawrant 2016: 29].

К атавизмам прошлого также можно отнести представление должности дипломатического переводчика как вступительной ступени на пути к дипломатии (Россия, Германия, Китай, Корея), большую свободу действий переводчика с возможностью личного вмешательства в исходный текст (Россия, Китай), а также обязанность переводчиков оформлять отчеты о переговорах (Россия, Китай, Испания, Франция). Так, предсовременные закономерности и определенные социальные каноны сформировали базу для дальнейшего развития дипломатического перевода как самостоятельного вида устного перевода.

Заключение

Независимо от территориального детерминанта о дипломатических устных переводчиках Нового времени можно сказать, что их социальное положение стало значительно выше и намного более уважаемо, чем в предыдущие исторические периоды. Не только устный перевод, но и сами переводчики приобрели признанный обществом статус. Имена переводчиков все чаще упоминаются в архивных источниках, профессия устного переводчика начинает регулироваться национальным законодательством, а следовательно, переводчики получают предусмотренные законом права и обязанности, открываются новые школы и академии, учреждаются секретариаты и бюро переводчиков при императорских и царских дворах. Профиль официального дипломатического переводчика в период Нового времени впервые состоит не только из языковых, но и из экстралингвистических способностей, полученной квалификации, приобретенного и подтвержденного практикой опыта, умения представлять государство за рубежом.

Вследствие общей профессионализации дипломатического устного перевода наблюдается и интенсификация его институциональности. Переводчики все чаще становятся частью определенного аппарата (государственного или дипломатического), их задачи и обязанности точно установлены, равно как и порядок и форма вознаграждения. Однако несмотря на то, что в период Нового времени официальные переводчики, несомненно, стали более защищены и самостоятельны, все еще нельзя говорить об их абсолютной профессиональной суверенности.

Список литературы

1. Белокуров С.А. О посольском приказе [Электронный ресурс]. М.: Б.И., 1906. URL: <http://elibr.shpl.ru/ru/nodes/10395-belokurov-s-a-o-posolskom-prikaze-m-1906#mode/inspect/page/8/zoom/4>(дата обращения: 21.04.2021).
2. Дроздов Д. Большая Ордынка. Прогулка по Замоскворечью. М.: Цетрполиграф, 2012. 384 с.
3. Лебедева О.В. История и эволюция дипломатической службы в России. Дисс. ... д. и. н. М., 2019. 596 с.
4. Мухамеджанов И. Между Востоком и Западом: драгоманы в Османской империи [Электронный ресурс] // Ислам сегодня. URL: <https://islam-today.ru/blogi/ildar-muhamedzanov/mezdu-vostokom-i-zapadom-dragomany-v-osmanskoj-imperii/> (дата обращения: 21.04.2021).
5. Рогожин Н.М. Посольский приказ и его роль в проведении внешней политики России // Санин Г.А. История внешней политики России. Конец 15–17 век (от свержения ордынского ига до Северной войны). М.: Международные отношения, 1999. С. 343–406.
6. Baigorri-Jalón J. The history of the interpreting profession // Mikkelson H., Jourdenais R. (eds.) The Routledge Handbook of Interpreting. New Yourk: Routledge, 2015. P. 11-28.
7. Bosworth C.E. Tardjumān // Bearman P.J., Bianquis Th., Bosworth C.E. (eds.) The Encyclopaedia of Islam. Vol.: T-U. Leiden: E. J. Brill, 2000. P. 236-238.
8. Burluy S., Matyushin I., Yermolovich D. Russia // Pöchhacker F. (ed.) Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies. London, New York: Routledge, 2015. P. 362-365
9. Cáceres I. Breve historia de la secretaría de interpretación de lenguas // Meta: Journal des traducteurs. 2004. No. 3 (49). P. 609-628.
10. Hui K.N. Korea // Pöchhacker F. (ed.) Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies. London, New York: Routledge, 2015. P. 224-228.
11. Mattingly G. La diplomacia del Renacimiento. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970. 480 p.
12. Múglová D. Komunikácia, tľmočenie, preklad, alebo Prečo spadla babylonská veža? Bratislava: Enigma, 2009. 440 p.

13. Petritsch E.D. Die Anfänge der Orientalischen Akademie // Rathkolb O. (ed.) 250 Jahre: Von der Orientalischen zur Diplomatischen Akademie in Wien. Innsbruck: StudienVerlag, 2004. P. 491-501.
14. Phillio Ch. Mischief in the Old Regime: Provincial dragomans and social change at the turn of the nineteenth century. *New Perspectives on Turkey*. 2001. No. 25. P. 103-121.
15. Pöchhacker F. *Introducing Interpreting Studies*. London, New York: Routledge, 2016. 280 p.
16. Reiter C. „... wo der Dollmetsch allzeit interpretirt“ // *Das Hofdolmetscheramt am Wiener Hof: Vom Karrieresprungbrett zum Abstellgleis* // *Lebende Sprachen*. 2013. No. 1 (58). P. 197-220.
17. Rothman N. Dragomans // Pöchhacker F. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge, 2015. P. 119-224.
18. Santoyo J.C. Zapomenuté řemeslo: Tlumočníci-překladaatelé lodních výprav // Vavroušová P. (ed.) *Sedm tváří translatologie*. Praha: Karolinum, 2013. P. 37-57.
19. Setton R., Dawrant A. *Conference Interpreting. A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. 470 p.
20. Takeda K. Japan // Pöchhacker F. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge, 2015. P. 215-217.
21. Vakalopoulos A.E. *στορία του νέου ελληνισμού, Τόμος Δ': Τουρκοκρατία 1669-1812 – Η οικονομική άνοδος και ο φωτισμός του γένους (Εκδοση Β')* [Электронный ресурс]. Thessaloniki: Emm. Sfakianakis & Sons, 1973. URL: https://www.worddisk.com/wiki/Dragoman_of_the_Sublime_Porte/ (дата обращения: 29.04.2021).
22. Vertanová S., Andoková M. et al. *Tlmočník ako rečník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. 233 p.
23. Wolf M. Habsburg Monarchy // Pöchhacker F. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge, 2015. P. 175-177.

Информация об авторе

Е.Д. Мадей – докторант,

Университет им. Коменского, Братислава, Словакия.

Information about the author

E.D. Madey – Doctoral Student,

University named after Komensky, Bratislava, Slovakia.



Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 55–62.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 55-62.

Научная статья
УДК 81.112.2

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СВОЕОБРАЗИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ

Юрий Николаевич Пинягин¹, Ольга Дмитриевна Мохова²

^{1,2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ yu.pinyagin2011@yandex.ru

² ol.mohova2@yandex.ru

Аннотация. В результате освоения человеком окружающей действительности возникает система знаков материального и духовного мира, которые наделяются определенным культурным смыслом – совокупность кодов культуры, составляющих национально-культурное пространство (НКП) любого этноса. Единицы, составляющие коды культуры, наделяются определенными культурными значениями, которые, как правило, не очевидны для носителей языка перевода. Непрекращающийся интерес к изучению культур, который стал особенно активным в условиях современной глобализации, обуславливает внимание людей к таким текстам. Лингвокультурный текст является ценным источником, прежде всего, культурной, лингвострановедческой и духовной информации, которая отражается посредством специфических лексических единиц в оригинале. Умение понять семантику и прагматику этих лексических единиц, а также стоящие за ними концепты, является одной из важнейших компетенцией переводчика: ведь именно в таких лексемах выражаются особенности элементов того или иного национально-культурного пространства. В связи с этим перевод таких лексем и словосочетаний, которые встречаются в любом лингвокультурном тексте, вызывает серьезные переводческие трудности. Основная цель данной статьи заключается в выявлении и описании смыслов лингвокультурем оригинала средствами русского языка. Таким образом, успех работы переводчика, как посредника между двумя различными культурами при переводе лингвокультурного текста, напрямую зависит от актуализации и вербализации культурных концептов оригинала посредством лексических единиц языка перевода, а также от объективности рефлексии переводчика.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный текст, репрезентация, лексическое своеобразие, переводческие приемы

Для цитирования: Пинягин Ю.Н., Мохова О.Д. Репрезентация лексического своеобразия лингвокультурного текста в переводе // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 55–62.

Original article

REPRESENTATION OF LEXICAL PECULARITIES OF A LINGUOCULTURAL TEXT IN TRANSLATION

Yuri N. Pinyagin¹, Olga D. Mokhova²

^{1,2} Perm State University, Perm, Russia

¹ yu.pinyagin2011@yandex.ru

² ol.mohova2@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating lexical units which refer to the culture of a different nation. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey its intentional contents. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such texts belong to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part it is represented by the words which convey emotional aspect of the notions, aimed at the emotional perception of a potential reader.

Keywords: cross-cultural information, linguocultural text, lexical peculiarities, ways of translation

For citation: Pinyagin Yu.N., Mokhova O.D. Representation of lexical peculiarities of a linguocultural text in translation. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:55-62. (In Russ.).

Введение

В последние десятилетия многие науки, в том числе лингвистика, обратили своё внимание на человеческий фактор, что послужило развитию антропоцентрического подхода. Усилившееся внимание к человеку дало толчок к формированию многих новых направлений в рамках традиционных наук.

Продуктом антропоцентрической парадигмы в лингвистике является и лингвокультурология, которая получила оформление, как самостоятельное направление в лингвистике в 90-е гг. XX в. под влиянием таких лингвистов, как В.Н. Телия, Ю.С. Степанов, В.В. Воробьёва, В.А. Маслова и других [Зиновьева 2016: 9]. Лингвокультурология возникла в результате понимания того, что язык «теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает её» [Маслова 2001: 5].

Взаимоотношения языка и культуры рассматривались многими учеными, такими как Э. Сепир, Б. Уорф, Н.И. Толстой и другими. В программной статье Г.О. Винокура «О задачах истории языка» сформулирована идея о том, что «язык есть условие и продукт человеческой культуры» [Звегинцев 1964: 246].

Н.И. Толстой подчеркивал, что сложность взаимоотношений языка и культуры выражается в том, что язык может рассматриваться, как компонент или же орудие культуры, но при этом сохранять автономность по отношению к ней [Фесенко 2002: 163]. Неразрывность, и вместе с тем, сложность взаимоотношений языка и культуры бесспорны, поэтому знание о некоторых аспектах культуры может найти своё отражение в лексических единицах лингвокультурного текста и способах их перевода. Целью статьи является изучение особенностей репрезентации лексических единиц британского лингвокультурного текста и способов их трансляции на русский язык.

Основная часть

Материалом для анализа послужила глава “The Good Life” из книги современного британского философа и журналиста Джулиана Баггини “Welcome to Everytown”, посвященная многим аспектам жизни современных англичан, начиная от еды и заканчивая политикой. Она представляет собой сборник взаимосвязанных эссе, в которых автор делится своими рассуждениями относительно основных ценностей современных англичан, подкрепляя их собственным опытом, а также некоторыми фактами действительности.

Коммуникативной целью текста является сообщение читателю новых знаний о британском обществе. Текст написан в научно-популярном стиле, изложенная в нем информация представлена в доступной форме. Основные типы информации, представленные в тексте исследования, – это когнитивная и эмоциональная. Когнитивная информация репрезентируется в виде фактов, статистики, и она направлена на передачу читателю нового знания. Она выражается, прежде всего, при помощи имён собственных (The Travellers, Pink Floyd, The Times), географических терминов (Bramley, Rotherham, Darnall, Sheffield) и т. п. Эмоциональная информация выражена оценочными характеристиками автора текста, а также при помощи использования подлежащего в первом лице единственного числа, активного залога, порядка слов и эмоционально-оценочной лексики – *enjoy, pleased, exhausted*.

Топонимическая лексика довольно широко представлена в данном лингвокультурном тексте, поскольку топоним является «не просто наименованием точки пространства, а художественно значимым элементом» [Кабакчи 2015: 348]. Он, как правило, отсылает читателя к определённой географической среде, в которой разворачивается действие. Также топоним может соотноситься с определёнными культурно-историческими сведениями, которые могут быть неизвестны читателям текста перевода, но их знание будет полезным для понимания фоновой информации оригинала. Для компенсации этого предполагаемого незнания, переводчик должен не только использовать такие трансформации, как транскрипция и транслитерация, но и давать фоновую информацию в сносках.

*A few days after I moved to **Bramley**, the Live 8 concert climaxed with the re-formed Pink Floyd performing 'Comfortably Numb'.*

*Спустя несколько дней после моего переезда в **Брэмли**, благотворительный концерт Live 8 достиг своего кульминационного момента выступлением вновь собравшейся в классическом составе группы Pink Floyd, исполнившей 'Comfortably Numb'.*

Брэмли является географическим объектом, а именно западным районом города Лидс, который находится в графстве Западный Йоркшир. Данную информацию нужно, на наш взгляд, отразить в сноске к топониму для обеспечения понимания хотя бы примерной географической среды.

*Where they chose to live really was a matter of choice, and both chose to stay in **Maltby**, close to their friends and family were.*

*Где им жить, действительно, было вопросом выбора, и они оба предпочли остаться в **Молтби**, поближе к их друзьям и семье.*

Ещё один пример топонима, информация о котором отражена в сноске: Молтби – это бывший шахтёрский город в столичном районе Ротерем, графство Южный Йоркшир, с населением примерно 17 тысяч человек. В этом предложении автор подчеркивает, что британцы, даже имеющие приличное состояние, которое вполне может позволить им переехать куда угодно, всё равно решают остаться жить в таких маленьких городках, как Молтби, главным образом потому, что их семья и друзья – устоявшиеся социальные связи, находятся здесь. Следовательно, автор выделяет такую черту британцев, как привязанность к семье и друзьям, что составляет основу их счастья.

Когнитивно-дискурсивный подход к переводческой деятельности предполагает «изучение через речь и язык процессов восприятия и порождения текста» [Романова 2013: 493] (когнитивная составляющая), а также анализ лингвистической и экстралингвистической ситуации – специальная сфера (дискурсивная составляющая), в которой функционирует данный текст. Дискурс-анализ представляет собой «интегральную сферу изучения языкового общения с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социально-культурной обусловленности» [Макаров 2003: 99].

This was evident before I even arrived in S66, when I stopped off at the Tamworth services on the M42.

Это стало очевидным после того, как я прибыл в городок S66 и остановился на станции технического обслуживания близ Тамуэрта на автомагистрали M42.

Автор книги – Джулиан Баггини, выбрал в качестве своей цели изучение характера и жизненной философии британцев. S66 – это вымышленное автором книги название городка. Он, как все населенные пункты, которые принято называть в Англии словом *town*, сочетает в себе городскую жизнь и сельскую, молодое и пожилое население, что наиболее полно отображает спектр жизни людей.

Похожее явление можно наблюдать и в некоторых произведениях русской литературы, например, в комедии «Ревизор» Н.В. Гоголь использует определение «уездный город N». Город N, как и S66 – это и выдуманный автором город, который не существует в реальности, и город, в котором можно проследить типичные черты национального характера.

Эта «сложная текстовая деятельность, протекающая в форме межъязыкового общения, нацеленного на порождение и восприятие смыслов текста», по мнению Л.В. Кушнина, является сутью понятия переводческого дискурса, возникшего в рамках современной деятельностной онтологии в переводоведении [Кушнина 2014: 34].

На основе анализа примеров перевода топонимической лексики можно сделать вывод о том, что существует несколько способов ее перевода: транслитерация, транскрибирование, а также использование переводческих помет в виде сносок. Именно на основе анализа интенций автора можно сделать выбор в пользу той или иной стратегии.

Помимо топонимической лексики в тексте встретились и другие имена собственные, такие как наименования магазинов, музыкальных групп, газет и т. п.

A few days after I moved to Bramley, the Live 8 concert climaxed with the re-formed Pink Floyd performing 'Comfortably Numb'.

Спустя несколько дней после моего переезда в Брэмли, благотворительный концерт Live 8 достиг своего кульминационного момента выступлением вновь собравшейся в классическом составе группы Pink Floyd, исполнившей 'Comfortably Numb'.

Данное предложение содержит много фоновой информации, что, безусловно, повлияло на стратегию перевода. В 2005 г. прошла знаменитая серия благотворительных концертов *Live 8*, приуроченных к саммиту «большой восьмёрки», который проходил в Великобритании. Отличительным событием концерта, который состоялся в Лондоне, являлось выступление знаменитой британской рок-группы *Pink Floyd*. Это выступление считается легендарным, так как группа вновь собралась в последний раз в изначальном составе и исполнила свои знаменитые хиты, в том числе и песню *'Comfortably Numb'*. Чтобы передать всю заложенную автором информацию, мы прибегли к следующим трансформациям: при переводе названия концерта была добавлена информация о том, что он являлся именно благотворительным – *благотворительный концерт Live 8*. Также, перед названием музыкальной группы в переводе была добавлена информация о том, что она вновь собралась в *классическом* составе.

Название песни, как и название самой группы, было решено оставить в переводе в оригинальном виде, однако была сделана сноска, поясняющая перевод названия песни *"Comfortably Numb"* – «комфортное онемение», так как данный образ будет ещё не раз фигурировать в тексте – автор сравнивал душевное состояние британцев именно с этим явлением. Такой уровень понимания невозможен без проведения глубокого экстралингвистического анализа текста оригинала, так как предпереводческий этап деятельности дает возможность восстановить стоящую за ним ситуацию [Шустова, Розенкова 2017].

*Both Trevor at the truck stop and Reg from **The Travellers** told me that they wouldn't move away even if they won the lottery.*

И Тревор, со стоянки грузовиков, и Рег, из **фешенебельного лондонского клуба путешественников**, сказали мне, что они не переехали бы никуда, даже если бы они выиграли деньги в лотерею.

The Travellers является названием частного джентельменского лондонского клуба путешественников, членами которого являются многие английские дипломаты и бизнесмены. При трансляции названия клуба был сделан выбор в пользу описательного перевода, который позволил отобразить имплицитную информацию, не прибегая к переводческому комментарию.

*This was evident before I even arrived in S66, when I stopped off at the **Tamworth services** on the **M42**.*

Это стало очевидным после того, как я прибыл в S66, когда остановился на **станции технического обслуживания близ Тамуэрта на автомагистрали M42**.

Tamworth services – это наименование станции технического обслуживания, которая находится на автомагистрали M42. Она названа в честь близлежащего города Тамуэрта, который, в свою очередь, находится в графстве Страффордшир. Наш вариант перевода «станция технического обслуживания близ Тамуэрта» с дополнительным комментарием о местонахождении Тамуэрта позволяет в достаточной мере обеспечить читателю понимание сути данного наименования.

Другой интересный пример из этого предложения – *M42*, которое является названием одной из важнейших автомагистралей, идущей на северо-восток от Бромсгрова в графстве Вустершир к юго-западу от Эшби-де-ла-Зуша в графстве Лестершир, по пути через Национальный выставочный центр и Тамуэрт. Как и в предыдущем примере, эта фоновая информация заложена в сознании читателя оригинала, однако для того, чтобы донести эту информацию и до читателя перевода, на наш взгляд, можно поместить её в комментарий под сноской.

The Mail reported that on average we make 61 trips to shopping centres every year, spending around £2,000 and the equivalent of seven days in them.

Популярная газета The Daily Mail сообщает, что в среднем мы совершаем 61 поход в торговые центры каждый год, что эквивалентно 7 дням нахождения в них, при этом мы тратим около 2000 фунтов стерлингов.

В этом предложении автором было использовано название *The Mail*, что является сокращением от *The Daily Mail* – популярной британской ежедневной газеты. Для выражения данной имплицитной информации мы прибегли к приёму лексического добавления, а также использовали название газеты в классическом варианте: популярная газета *The Daily Mail*.

*One of whom was talking about a recent trip to **Harvey Nichols** – Одна из них говорила о недавнем походе в один из универмагов Харви Николс.*

Харви Николс – британская сеть роскошных универмагов с центральным магазином в Лондоне. На наш взгляд, в данном случае надо использовать приём лексического добавления для того, чтобы читатели перевода ошибочно не приняли Харви Николс, например, за ресторан или любое другое заведение.

Ещё один обширный пласт лексики, репрезентирующий национально-культурное своеобразие Великобритании, представлен безэквивалентной лексикой.

*Still, there was a swift trade in **all-day breakfasts**, **doughy pizzas** and **huge bags of sweets**.*

Тем не менее, здесь быстро продавались «полные завтраки», пиццы и огромные пакеты сладостей.

Традиционный английский «полный завтрак» (*Full English breakfast*) является настолько популярным блюдом, что некоторые заведения подают его в течение всего дня («завтрак на весь день» – *all-day breakfast*). Поэтому в качестве перевода для *all-day breakfasts* было выбрано словосочетание «полные завтраки» с указанием на то, что некоторые заведения подают их весь день, так как данное словосочетание является знакомым читателям перевода в качестве эквивалента *Full English breakfast*.

*First, it was advertised as **three-bedroomed** when in the third room would hardly accommodate a dachshund.*

Во-первых, дом рекламировался как **четырёхкомнатный**, тогда как на самом деле в четвёртой комнате вряд ли бы поместилась и такса.

В национально-культурном пространстве россиян при подсчете общего количества комнат, как правило, имеются в виду все комнаты без исключения. Однако следует отметить, что в национально-культурном пространстве жителя Великобритании подсчет комнат значительно отличается. Когда носители языка используют словосочетание *three bedrooms*, то подразумевается, что количество именно спальных комнат равно трём, без учета гостиной, то есть, на самом деле, комнат может оказаться больше. Исходя из этого, мы решили сделать лексико-семантическую замену.

*One of the workmen pointed out that many people were moving to **low-maintenance** gardens, but this was a little extreme.*

Один из работников объяснил, что довольно много людей стали делать такие **палисадники**, но это уж слишком.

Согласно Collins English Dictionary ‘*low-maintenance*’ определяется как что-то не требующее много времени, сил и денег при уходе. Соответственно, *low-maintenance garden* – это небольшой, не требующий большого ухода, садик около дома. Применив компонентный анализ, мы пришли к выводу, что в русском национально-культурном пространстве есть слово со схожей семантикой – «палисадник», которое является вполне эквивалентным семантике словосочетания ИЯ.

*If I felt as though I needed to save even more time, after I pulled up and parked, I could have taken advantage of Café Express's £3.99 '**grab and go**' offer of a sandwich, a bottle of pop, a chocolate bar and a packet of crisps .*

Если бы я чувствовал, что мне нужно сэкономить еще больше времени, то после того, как я остановился и припарковался, я мог бы воспользоваться предложением от Кафе Экспресс в виде «еды на вынос» за 3,99 фунтов, куда входит сэндвич, бутылка содовой, плитка шоколада и пачка чипсов.

Согласно Кембриджскому словарю семантическое значение словесного комплекса “grab and go” выступает как определение того, что человек готов быстро купить из-за недостатка времени. На наш взгляд, дословный перевод этой фразы по типу «бери и иди» в недостаточной мере передает соотношение данного выражения с контекстом, поэтому нами был сделан выбор в пользу лексико-семантической замены – «еда на вынос».

*I went to the Rother Valley Country Park, **300 acres** of lake and countryside with **11 miles** of trails.*

Я отправился в Ротеремский загородный парк, рядом с которым находилось озеро размером в **300 акров** (121 гектар) и сельская местность с **11 милями** (17 км.) тропинок для прогулок.

Акр и миля не являются метрическими земельными мерами, которые используются в ряде стран с английской системой мер – в Великобритании, США, Канаде и т. д. На наш взгляд, для обеспечения адекватного понимания текста читателям перевода, необходимо дать указание площади озера и расстояния в привычных для россиян единицах измерения.

Заключение

Анализ способов репрезентации лексики лингвокультурного текста показал, что лексика любой тематической направленности содержит вербализированные отсылки к определенным реалиям, аллюзиям и ценностям культуры текста оригинала, отражает события, произошедшие в ее контексте, идеи и убеждения членов определенного лингвокультурного сообщества.

Материал нашего исследования показал, что в процессе перевода возникает определенная «культурная дистанцированность», которая может быть нивелирована с помощью различных пояснений, экскурсов, зарисовок, используемых автором перевода.

В тексте оригинала всегда содержатся осязаемые или неосязаемые мировоззренческие установки, которые вызывают у реципиента ассоциации, запланированные автором, и, наоборот, у читателя перевода могут не появиться коннотации, заложенные авторской интенцией. В таком случае переводчику необходима этнокультурная и лингвокультурная компетентность, чтобы выступить в качестве эксперта относительно этой пары культур. Задача переводчика заключается в том, чтобы сделать текст перевода понятным, доступным читателю, но при этом максимально близким к тексту оригинала, тем самым сохранив его культурную маркированность.

Список литературы

1. Виднеева Н.Ю., Скворцова И.О. О способах актуализации концептов // Символ науки. 2016. № 10–3. С. 69–72.
2. Гараева М.Р., Гиниятуллина А.Ю. Переводческий анализ текста. Translation Analysis. Учебное пособие / Под ред. д. филол. н., проф. Хисамовой В.Н. Казань: Изд-во «Казанский (Привожский) федеральный университет», 2016. 94 с.
3. Гладких Ю.Г. Лингвокультурологические теории актуализации концепта // Вестник Пермского университета. 2012. Вып. 2(18). С. 35–42.
4. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XXV веков в очерках и извлечениях. М.: Просвещение, 1964. 329 с.
5. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике. Учебник. СПб.: Нестор-История, 2016. 182 с.
6. Кабачки М.К. К проблеме способов перевода топонимов в художественном тексте // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11 (2). С. 348–350.
7. Кушнина Л.В., Силантьева М.С. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства // Вестник Пермского университета, 2010. Вып. 6 (12). С. 71–75.
8. Кушнина Л.В., Хайдарова И.Н., Назмутдинова С.С. Введение в синергетику перевода. Пермь: Изд-во «Пермский политехнический университет», 2014. 278 с.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
10. Макаров Л.М. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
11. Романова Т.В. Когнитивный анализ текста: работа над методологическими ошибками // Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11–12 апреля 2013 г. / Отв. ред. Л. Фурс. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. Вып. XIV. С. 493–496.
12. Рум Р.У., Колесников Л.В., Пасечник Г.А. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. 9500 единиц. М.: Русский язык, 1978. 480 с.

13. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 128 с.
14. Фесенко Т.А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода. Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. 228 с.
15. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник, 2011. № 2. С. 76–81.
16. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. М.: Флинта: Наука, 2009. 184 с.
17. Шустова С.В., Розенкова Х.Е. Лингвокультурный код: определение, проблема классификации, роль в межкультурной коммуникации // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 101–104.
18. Baggini J. Welcome to Everytown. London: Granta Books, 2007. 274 p.
19. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL:<https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: сентябрь–ноябрь 2021).
20. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: сентябрь–ноябрь 2021).
21. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: сентябрь–ноябрь 2021).

Информация об авторах

Ю.Н. Пинягин – кандидат филологических наук,
доцент, кафедра лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный исследовательский университет;

О.Д. Мохова – студент, факультет современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

Yu.N. Pinyagin – Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Linguistics and Translation Department,
Perm State University;

O.D. Mikhova – Student,
the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University.



Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 63–69.

Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 41. P. 63-69.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Максим Александрович Лопатин

Уральский государственный университет путей сообщения, Россия, Екатеринбург,

maxandart@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению зависимости мотивации студентов к обучению от манеры преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. В работе выявляются преобладающие виды манеры (стиля) обучения, которые используют преподаватели английского языка на занятиях в транспортном вузе, а также их влияние на уровень мотивации студентов к изучению языка. Убеждения, подход к жизни каждого педагога специфически влияют на формирование стиля обучения студентов, даже если они следуют одной и той же технологии преподавания. Представляется вполне закономерным предположить, что манера преподавания оказывает значительное влияние на мотивацию обучающихся. Если речь идёт об иностранном языке, то именно мотивация студентов является очень важным фактором в его успешном освоении. В данном исследовании были поставлены две основные задачи: попытаться определить и описать основные характерные методические стили преподавателей английского языка транспортного вуза и установить уровень мотивации студентов к изучению языка в зависимости от различных стилей обучения. Исследование было ограничено рамками студенческого контингента 1 курса. С целью более точного определения стилей обучения был использован инструмент – анкетирование «Узнай свой стиль преподавания», а для выявления уровня мотивации у студентов – анкетирование «Шкала мотивации к изучению английского языка». После сбора и обработки полученных данных были выявлены наиболее предпочтительные стили преподавания.

Ключевые слова: стиль обучения, виды мотивации, уровень мотивации, инструмент, анкетирование

Для цитирования: Лопатин М.А. Мотивация студентов в процессе преподавания иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 63–69.

Original article

MOTIVATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Maxim A. Lopatin

Ural State University of Railway Transport, Russia, Yekaterinburg, maxandart@rambler.ru

Abstract. The object of our study was to identify the predominant types of instructional manner (style), which are used by the English language teachers at the transport university and their influence on the

level of students' motivation to language learning. Every teacher has his own philosophy, ideas, beliefs and special features in the manner of instruction, even if they follow the same teaching technology in their classrooms. It seems quite natural to assume that eventually a style of instruction affects the learners' motivation. But when it comes to foreign language learning, it is the students' motivation that appears to be an important factor in successful language acquisition. In this study we addressed the two main objectives: to try to determine and describe the main methodical styles of the English language teachers of our transport university and identify the motivational level of students to English language learning depending on different instructional styles. Our study was restricted by the first-year students' contingent of our higher school and accordingly, the English language teachers of our chair. To determine instructional styles of our teachers, we used a tool – a questionnaire survey “Find out your instructional style”, and for identification of students' level of motivation the questionnaire “English language motivational scale” was applied. After we collected and sorted out the findings it turned out that “Delegator” learners'-centered teaching style is the most preferred one for students. But the next two first choice instructional styles were teacher-oriented “Expert” and “Role Model”.

Keywords: instructional style, types of motivation, motivational level, tool, questionnaire survey

For citation: Lopatin M.A. Motivation of students in the process of teaching a foreign language. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:63-69. (In Russ.).

Введение

Изучение иностранных языков в наше время – время «тесного мира» – является необходимостью, которую, кажется, никто уже не подвергает сомнению. Эффективность же процесса обучения иностранному языку может зависеть от разных факторов, но наиболее значимыми, вероятно, можно считать мотивацию, социальный статус и культурную принадлежность, а также индивидуальные способности обучающегося к языкам. Нам представляется, что мотивацию следует рассматривать как главный фактор, от которого зависит успех при обучении иностранному языку. Исследователи определяют мотивацию по-разному, но суть их можно привести к общему знаменателю: желанию достичь цели в сочетании с приложением усилий для достижения этой цели.

На практике это означает, что, если студенты хотят учить иностранный язык для каких-то своих целей, они будут очень стараться им овладеть. Если же они этого не хотят, то едва ли когда-нибудь заговорят на этом языке. Они будут выполнять грамматические упражнения, читать тексты в учебнике, как того требует преподаватель, но никогда не получают удовольствия от использования иностранного языка в реальной жизни. В связи с этим перед преподавателем иностранного языка стоит очень сложная для выполнения задача: сделать так, чтобы у обучающихся возникло желание учить иностранный язык. Что же делать, чтобы показать им, что овладение языком является стоящим и ценным занятием? Существуют разные пути достижения этих целей. В методической литературе им уделено достаточно много внимания, но нас заинтересовал вопрос влияния стиля преподавания на мотивацию студентов к изучению иностранного (в нашем случае английского) языка.

Английский язык является иностранным не только для наших студентов, но и для преподавателей. Они не являются его носителями, а значит, его преподавание в вузе требует особых педагогических подходов, помимо специальных методических приёмов. Манера преподавания может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на студенческую мотивацию к дисциплине и на эффективность её усвоения. Замечено, что некоторые студенты посещают занятия только потому, что их притягивает манера преподавателя организовывать их работу в аудитории, создавать особую комфортную обстановку. Однако некоторым преподавателям не удается создать такую атмосферу.

Под манерой (стилем) преподавания мы подразумеваем нечто большее, чем методика и владение предметом – английским языком. Манера преподавания – явление многомерное, которое включает в себя и то, как преподаватель доносит информацию, взаимодействует со студентами, ставит перед ними задачи, общается, как исправляет ошибки в устной речи и многое другое. Если кратко, то это качественные характеристики контакта со студентами. Некоторые исследователи придерживаются мнения, что манера обучения преподавателя должна соответствовать подходу к учебе студента. Поэтому преподавателю рекомендуется провести анализ потребностей своих учеников, их способности к обучению и адаптировать свои методы обучения, чтобы они наилучшим образом соответствовали стилю обучения каждого ученика [Gilakjani 2012: 54].

Если манера преподавания учителя соответствует подходу студента к учебе, полагают исследователи, то студент мотивирован и активен в процессе изучения английского языка. И, напротив, в случае расхождения между ними возникает опасность неуспеха в учебе, потенциальное раздражение, вызванное учёбой, и соответствующее отношение к ней. Впрочем, следует отметить, что до сих пор «критики» говорят о недостаточности убедительных доказательств того, что определение индивидуального стиля обучения учащегося и преподавание для конкретных стилей обучения приводит к лучшим результатам. Кроме того, преподаватели не всегда могут точно адекватно оценить стиль обучения своих студентов.

Основная часть

Теоретические основы мотивации. Стиль преподавания в качестве источника мотивации в изучении английского языка рассматривается рядом исследователей (см., [Pan, Zang, Wu 2010; Grasha 1994; Dornyei 2004; Gardiner, Lambert 1972]). Будет уместным кратко остановиться на теоретических основах мотивации и опеределить её основные виды.

Одной из самых известных современных теорий, на которой базируется понятие о мотивации, является теория самоопределения (самодетерминации) Э.Л. Деси и Р.М. Райана. Теория исходит из положения о том, что люди склонны к активности, нацеленности на развитие, организации своей деятельности, тяге к знаниям, совершенствованию умений и способностей [Райан, Деси 2003: 105]; у многих людей эти свойства устойчивыми и положительными. Но известно также, что человеческий дух может быть частично скованным, разрушенным, отрицать развитие. Поэтому важно исследовать условия, которые поддерживают или разрушают позитивный потенциал человека.

В отличие от многих теорий, рассматривающих мотивацию как нечто целое, теория самодетерминации различает мотивацию по типам [Дергачёва 2002: 115]. Главная мысль – определённый вид мотивации оказывает большее позитивное влияние на психологическое здоровье человека, его благополучие и более глубокий подход в учёбе. Данная теория различает автономную и контролируруемую мотивацию. Если у человека автономная, или внутренняя мотивация, он испытывает желание и потребность в действии. Контролируемая мотивация имеет внешнюю регуляцию, и действия человека определяют внешние обстоятельства поощрения или наказания, избегание разоблачения, зависимость от самооценки. Оба вида мотивации – автономная и контролируемая – дают энергию, и от них зависит поведение человека. Они также противостоят отсутствию мотивации, которое определяет недостаток склонности к действию [Райан, Деси 2003: 99; Deci, Ryan 1985]. Для успешных действий и для психологического здоровья у человека должны быть удовлетворены основные психологические потребности в компетентности, автономности и

привязанности. Что касается компетентности, то она соотносится с ощущением способности справляться с решением задач в различных условиях [Hui Eadaoin эл. р.]. Когда человек достигает поставленных целей и получает положительные результаты совершённых действий, возникает удовлетворение потребности в компетентности. Под автономией подразумевается волевое поведение и собственный контроль в ситуации выбора. Развитие внутренней мотивации усиливается при удовлетворении потребностей в компетентности и автономии в учебном заведении и дома. Потребность в привязанности, установлении связей подразумевает ощущение чувства контакта, близости с другими людьми, принадлежности к какой-либо группе [Chirkov эл. р.; Madrid 1994; Ryan эл. р.; Sun, Wang 2007].

Применение теории самодетерминации является актуальным в сфере образования, поскольку именно в этой сфере внешний контроль и внешнее регулирование – неотъемлемые компоненты учебного процесса. Согласно данной теории, внутренняя мотивация укрепляется при удовлетворении потребностей в автономии и компетентности. Многочисленные экспериментальные исследования показали, что студенты, которых обучали преподаватели, поддерживающие их автономность, в отличие от стремящихся к контролю, обнаруживали у себя повышение внутренней мотивации и самооценки [Niemiec эл. р.]. Теория самодетерминации Деси-Райана, в отличие от многих критических и негативных, является позитивной. Она демонстрирует возможность подпитывания природного человеческого потенциала, который определяет рост, интеграцию и здоровье. Поэтому данную теорию можно считать значимой в практическом плане в педагогике, способной оказать благотворное влияние на учебный процесс в образовательных учреждениях.

Стили обучения. Стили обучения в литературе классифицировались исследователями по-разному; у каждого вида классификации имеются свои достоинства и недостатки. Среди наиболее популярных современных типов стилей обучения стоит упомянуть стили Х. Брауна и Э. Граса. Х. Браун связывает стили обучения с личными качествами преподавателя в плане трансляции информации или получения ее от обучающегося, учитывая особенности представления преподавателя о процессе обучения [Brown 2001: 110–120]. В своей работе мы взяли за основу классификацию стилей обучения, разработанную известным американским лингвopsихологом Энтони Граса, а именно его 5 основных стилей обучения [Grasha 1994: 143–147].

Стиль «Эксперт». Преподаватель обладает знаниями и навыками, которые необходимы для студентов. Он старается поддерживать свой статус специалиста среди обучающихся с помощью подробных фактов и цифр, стимулирует их к повышению уровня их компетентности, щедро делаясь с ними своими знаниями. Как правило, он заинтересован в передаче знаний и обеспечении хорошей подготовки студентов.

Стиль «Формальный авторитет». В центре данного стиля обучения находится преподаватель, у которого имеются определённые административные полномочия – наполнять содержание учебной программы. Стиль формального авторитета довольно высоко котируется студентами (не всеми, разумеется) по причине его контроля над контентом программы или в силу его статусной роли в университете. Преподаватель с таким стилем обучения старается добиться конструктивной обратной связи, разрабатывая цели обучения и возможности для студентов.

Стиль «Эталон». Этот стиль обучения тоже можно отнести к разряду ориентированных на учителя, где он демонстрирует все навыки, которым должны научиться студенты. Данный метод обучения способствует активной работе на занятии студентов,

имеющих различные подходы в учёбе. Преподаватель придерживается мнения о роли личного примера в обучении и создаёт определённый код поведения для студентов в образе мышления и поведения.

Стиль «Фасилитатор»-«Посредник». Такой стиль обучения можно ещё назвать стилем деятельности. Он из ряда подходов в образовании, ориентированных на обучающихся, при котором методика переносит акценты с преподавателя на студента. Преподаватель выступает как помощник, а студенты сами отвечают за то, как будут достигнуты цели по различным задачам. Самостоятельная работа является существенным видом учебной деятельности при таком стиле, а преподаватели, как правило, разрабатывают задания для групп, которые требуют активного изучения, сотрудничества между студентами и коллективного поиска решения проблем.

Стиль «Делегатор». Это тоже ориентированный на студентов подход в обучении, при котором преподаватель передаёт контроль и обязанности по обучению самим студентам. Учитель заботится о повышении способности учащихся работать самостоятельно. Таким образом, студенты продвигаются автономно по планам или в составе независимых команд.

Нам представляется, что благодаря конкретности и определённости, стили обучения по классификации Э. Граса являются предпочтительными для проведения дифференциации по стилям среди преподавателей английского языка.

Методика проведения исследования. Для того, чтобы определить вероятное влияние стилей обучения преподавателей на мотивацию к изучению английского языка, необходимо было выявить, во-первых, преподавателей с явно выраженными стилями в обучении, а во-вторых, провести опрос студентов в группах выбранных преподавателей с помощью специально разработанных для этого вопросов. Изучение влияния манеры обучения на уровень мотивации студентов мы запланировали провести методом описательно-логической статистики.

Инструмент 1: Анкета для преподавателей «Определите свой стиль преподавания» состояла из пяти подзаголовков, представляющих каждый стиль: «Эксперт», «Делегатор», «Эталон», «Фасилитатор», «Формальный авторитет». Для каждого из стилей разработана определённая группа утверждений, из которых опрашиваемые преподаватели выбирали только те, которые, по их мнению, характеризуют их манеру обучения. Отмеченным предложениям присваивался потом 1 балл, а неотмеченным – 0. Все отмеченные предложения затем подсчитывались в баллах и вычислялся процент каждого стиля, после чего каждому преподавателю приписывался характерный для него стиль. Преподавателей с выраженными стилями было выявлено 10, а всего анкетирование прошли 18 чел.

Инструмент 2 исследования: Анкета для опроса студентов «Шкала мотивации к изучению английского языка». Анкета для студентов состояла из 34 утверждений, на каждое из которых можно выбрать ответ на 5, 4, 3, 2 и 1 балл. Сумма всех предложений-ответов показывает итоговый балл студента на шкале мотивации к английскому языку. Максимальный балл на мотивационной шкале равняется 34 (утверждения) x 5 баллов=170, а минимальный 34x1=34. Чем выше балл, тем выше мотивация к изучению английского языка и наоборот.

Результаты. Результаты проведённого исследования показали, что из 120 студентов, изучавших английский язык по программе «pre-intermediate» из 10 групп 1 курса, которые прошли анкетирование «Шкала мотивации к изучению английского языка», 24 (20 %) были мотивированы стилем преподавания «Эксперт», 31 (25,8 %) стилем «Формальный авторитет», 20 (16,7 %) стилем «Делегатор», 22 (18,3 %) стилем «Эталон» и 23 (19,2 %) –

«Фасилитатор». Самыми часто наблюдаемыми стилями обучения в нашем исследовании оказались стили «Формальный авторитет» и «Эксперт». Что касается уровня мотивации у студентов, то он следующий, в зависимости от стиля обучения преподавателя: «Делегатор» – 80.00; «Эксперт» – 73.23; «Эталон» – 71.60; «Формальный авторитет» – 71.03; «Фасилитатор» – 52.14. Средний уровень мотивации у студентов составил 69.6. Все полученные данные мы представили в таблице 1 ниже.

Таблица 1. Влияние различных стилей преподавания английского языка на уровень мотивации студентов

Стиль обучения	Количество стилей	Процентное соотношение стилей	Уровень мотивации студентов
Эксперт	24	20 %	73,22
Формальный авторитет	31	25,8 %	71,03
Делегатор	20	16,7 %	80,00
Эталон	22	18,3 %	71,60
Фасилитатор	23	19,2 %	52,14
Общее число	120	100 %	69,60

Как показал наш эксперимент, самый высокий уровень мотивации был у студентов, обучающихся у преподавателей с манерой обучения «Делегатор», а наименьший оказался у студентов преподавателей со стилем «Фасилитатор». На основании этого можно сделать предварительный вывод о том, что различные стили преподавания оказывают определённое влияние на уровень мотивации студентов к обучению английскому языку.

Заключение

Наше исследование было проведено с целью рассмотрения уровня мотивации студентов в зависимости от различных стилей обучения преподавателей английского языка. Преподаватели английского языка нашего вуза используют различные стили в обучении согласно классификации Э. Граса (Эксперт, Фасилитатор, Эталон, Делегатор и Формальный авторитет), которые оказывают определённое влияние на уровень учебной мотивации студентов. Наиболее эффективным для студентов оказался ориентированный на обучающихся стиль «Делегатор», следовательно, на уровне изучения языка “pre-intermediate” студентов больше привлекают преподаватели с этим стилем. Однако следующими предпочтительными стилями оказались «Эксперт» и «Эталон», которые ориентированы на преподавателя, а значит, на данном этапе языкового обучения следует использовать в методических подходах оба стиля.

Полученные результаты указывают на то, что обучающиеся данного языкового уровня хотели бы ощущать свою автономию на занятиях, которая сопровождалась бы лекционным материалом, то есть им нравится сочетание обеих моделей обучения, ориентированных и на студента, и на преподавателя.

Преподавателям приходится постоянно быть в поиске решения очень сложных задач – как сделать так, чтобы студенты хотели изучать английский язык. Для достижения этих целей есть разные пути, выбор которых зависит от различных условий, среди них немаловажную роль играет учебный стиль преподавателя. Следует всегда помнить о том, что у студентов могут быть свои индивидуальные особенности и мотивы и разрешать им готовить свои проекты устно, письменно, в форме компьютерной презентации или как-то иначе для согласования разных потребностей в обучении и стилей.

Сочетание различных стилей преподавания способно предоставить студентам хорошую возможность получать знания и практические навыки и развивать мотивацию к изучению английского языка.

Список литературы

1. Дергачёва О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / Под ред. Д.А. Леонтьева // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.
2. Райан Р.М., Деси Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2003. № 3–1. С. 97–111.
3. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. New York: Addison, Wesley Longman, 2001. 354 p.
4. Chirkov V. Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-determination theory Perspective on Internalization of cultural Orientations and Well-Being [Электронный ресурс] // Теория самодетерминации. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_ChirkovRyanKimKaplan.pdf (дата обращения: 10.09.2021).
5. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985. 371 p.
6. Dornyei Zoltan. Teaching and Researching motivation. Harlow: Longman, 2004. P. 50-85.
7. Galakjani A.D. A match or mismatch between Learning Styles of Learners and teaching styles of the Teachers // Modern Education and Computer science. 2012. Vol. 11. P. 51-60.
8. Gardner R., Lambert W. Attitudes and Motivation in Second language learning. Rowley: Newbury House. 1972. P. 130-137.
9. Grasha A.F. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator // College Teaching. 1994. Vol. 42. P. 142-149.
10. Hui Eadaoin K.P. Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct [Электронный ресурс] // The Scientific World Journal. URL: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/759358/> (дата обращения: 10.09.2021).
11. Madrid D. The power of the FL teacher's motivational strategies // Revista de Filologia yu Didactica. 1994. 25. P. 369-422.
12. Niemiec Ch., Ryan R. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom [Электронный ресурс] // Теория самодетерминации. URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf (дата обращения 10.09.2021).
13. Pan G., Zang Y., Wu D. Survey on English motivation of students in Qingdao Agricultural University // Journal of Language Teaching and Research. 2010. Vol 1. P. 151-156.
14. Ryan R. Self-determination theory in schools of education [Электронный ресурс] // Теория самодетерминации. URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Chirkov_TRE.pdf (дата обращения: 10.09.2021).
15. Sun M., Wang C. The relationship between teacher discipline and students' learning motivation in school. Journal of Primary and Secondary Education Research. 2007. Vol 18. P. 165-193.

Информация об авторе

М.А. Лопатин – преподаватель,
кафедра иностранных языков и межкультурных коммуникаций,
Уральский университет путей сообщения.

Information about the author

M.A. Lopatin – Lecturer,
the Department of Foreign Languages and Intercultural Communications,
Ural University of Railway Transport.

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 70–77.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 70-77.

Научная статья
УДК 372.881.111

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Татьяна Юрьевна Назаренко

Уральский государственный университет путей сообщения, Россия, Екатеринбург,
tan9naz@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена важной роли невербальной коммуникации в учебном процессе и правильной интерпретации невербальных сигналов обучающихся преподавателями. Известно, что невербальное общение – это вид общения без помощи речевых и языковых средств, представленных в форме сигналов. Если вербальное общение стимулирует познавательный интерес, то невербальное – чувства и отношение обучающихся к учебному процессу. В статье рассматриваются примеры наиболее частых невербальных сигналов (молчание, язык тела, жесты), которые преподаватель может определить и интерпретировать. Выявлены трудности определения невербальных сигналов и даётся объяснение, чем они вызваны. Подчеркивается необходимость наблюдательности и верной интерпретации невербальных знаков, поскольку, только когда преподаватели смогут точно понять, что происходит, они смогут задуматься о том, какие интересы и чувства возникают у студентов в процессе обучения. Это очень важно, чтобы в случае необходимости преподаватели могли переориентировать обучение и помочь студентам сделать учебный процесс более эффективным и действенным. В процессе исследования автором были использованы следующие методы: общенаучные – аналитический (анализ отечественной научной литературы по психологии, педагогике, методике преподавания иностранного языка и трудов зарубежных ученых, исследователей невербального общения); педагогические – наблюдение и обобщение эмпирического материала о невербальном поведении студентов в учебной аудитории.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, невербальные сигналы, учебный процесс, познавательные стремления, молчание, язык тела, жесты, интерпретация

Для цитирования: Назаренко Т.Ю. Роль невербальной коммуникации в учебном процессе транспортного вуза // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 70–77.

Original article

THE ROLE OF NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Tatiana Yu. Nazarenko

Ural State University of Railway Transport, Russia, Yekaterinburg, tan9naz@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the important role of non-verbal communication in the educational process and the correct interpretation of non-verbal signals of students by teachers. It is known that non-verbal communication is a type of communication without the help of speech and language means, presented

in the form of signals. The author notes that if verbal communication stimulates cognitive aspirations for learning, then non-verbal communication stimulates the feelings and attitude of students to the educational process. Examples of the most common non-verbal cues (silence, body language, gestures, etc.) that many teachers can identify and interpret are discussed. Difficulties in identifying non-verbal signals are identified and the explanation of what causes them is given. The need for observation and correct interpretation of non-verbal signs is emphasized, because only when we can understand exactly what is happening, we can think about how students learn, what interests and feelings they bring to the learning process. This is important so that, if necessary, teachers can reorient teaching and help students make the learning process more effective and efficient. In the course of the research, the following methods were used: general scientific – analytical (analysis of domestic scientific literature on psychology, pedagogy, teaching methods of foreign language and the works of foreign scientists-researchers of non-verbal communication); pedagogical – observation and generalization of empirical material about non-verbal behavior of students in the classroom.

Keywords: non-verbal communication, non-verbal signals, educational process, cognitive aspirations, silence, body language, gestures, interpretation

For citation: Nazarenko T.Yu. The role of non-verbal communication in the educational process. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:70-77. (In Russ.).

Введение

В связи с переходом Уральского государственного университета путей сообщения (УрГУПС), как и многих других учебных заведений, на смешанную или гибридную модель обучения, проблема правильной интерпретации невербального поведения студентов в аудитории стала наиболее актуальной.

По словам Curtis J. Bonk и Charles R. Graham, смешанное или гибридное обучение (от англ. blended/hybrid/web-enhanced learning) – это форма обучения, которая совмещает традиционное обучение в ходе личного общения с обучением посредством компьютерных технологий» [Curtis, Bonk, Charles, Graham 2003].

Как видно из этого определения, взаимодействие преподавателя и студентов при смешанном обучении осуществляется и посредством различных современных компьютерных технологий (например, электронная образовательная система ВВ – BlackBoard в УрГУПС), поэтому обратная связь с обучающимися может происходить с задержкой. При традиционной форме обучения, когда мы встречаемся с учениками в аудитории, взаимодействие между нами происходит напрямую, непосредственно, «лицом к лицу» в режиме реального времени, а не через web-камеру в виртуальном классе. Такая модель взаимодействия, безусловно, позволяет получать немедленную обратную связь и влияет не только на результат обучения, но и на воспитание эмоционального интеллекта обучающихся.

Основная часть

Основной целью обучения иностранным языкам в вузе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которую Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют как «способность средствами иностранного языка решать актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, Щукин 1999: 98].

Иноязычная коммуникативная компетенция – это целый комплекс умений, среди которых – умение оперировать языковыми средствами общения и умение использовать разнообразные виды неречевого поведения для преодоления языковых и коммуникативных барьеров.

Как преподаватели, мы часто ищем подтверждения того, что наши студенты усвоили концепции, лежащие в основе обсуждения предъявленного учебного материала. Это часто метафорически называют поиском лампочки в голове ученика или над ней, то есть преподаватели пытаются выявить и интерпретировать сигналы невербальной коммуникации обучающихся. Однако не все преподаватели могут правильно распознать эти невербальные сигналы студентов, с помощью которых они выражают свои эмоции и отношение к учебному процессу. Эти сигналы являются неотъемлемой частью в процессе «наработки» иноязычной коммуникативной компетенции.

Почему же важно распознать невербальное поведение обучающихся в учебной аудитории?

В контексте обучения относительно небольшой процент общения, который происходит вербально, будет в первую очередь стимулировать познавательные стремления (когнитивную область) учащихся, в то время как невербальное (около 93 % всего общения) стимулирует чувства и отношение обучающихся (аффективная область) к учебному процессу [McCroskey J.C., Richmond, McCroskey L.L. 2006].

Коммуникация, если она осуществляется должным образом, представляет собой процесс двустороннего взаимодействия. Это заявление, по словам R.M. Suinn, остаётся актуальным в аудитории, где преподаватели, стремятся активно и эффективно общаться с учениками [Suinn 2006].

P.W. Miller утверждает, что «знания передаются через эффективную коммуникацию, то есть умелым посылком и получением послания» [Miller 1998: 34; 2005a] (здесь и далее – перевод автора данной статьи – Т.Н.).

Однако даже в отдельной студенческой группе, в активной учебной среде, бóльшая часть вербального и невербального общения генерируется преподавателями и предназначена для обработки студентами. Именно через их интерпретацию, невербальные сигналы, это, казалось бы, одностороннее общение в аудитории, может стать интерактивным, то есть двусторонним. T.A. Angelo и K.P. Cross утверждают, что «путём внимательного наблюдения за студентами в процессе обучения преподаватели могут многое узнать о том, как учащиеся учатся, и, в частности, как они реагируют на конкретные подходы к обучению» [Angelo, Cross 1993].

Как именно язык тела выявляет эмоции и мысли? Кажется почти невероятным, что за тысячи лет существования человека язык тела активно начал изучаться только с 1960-х гг. Тем не менее, большинство людей считает, что речь по-прежнему остаётся нашей основной формой общения. По мнению учёных, речь, вероятно, впервые возникла «между» 2 миллионами человек и 500 000 лет назад, а до этого язык тела и издаваемые звуки, были основными формами передачи эмоций и чувств. Это актуально и сегодня. Но поскольку мы фокусируемся на словах, которые произносят люди, большинство из нас в значительной степени не осведомлены о языке тела, не говоря уже о его важности в нашей жизни. Безусловно, наш разговорный язык осознаёт, насколько важен язык тела для нашего общения.

Язык тела – это внешнее отражение эмоционального состояния человека. Каждый жест или движение может быть ценным ключом к эмоциям, которые человек испытывает в определённый момент. Ключ к чтению языка тела – это способность наблюдать, способность понимать эмоциональное состояние человека, когда он слушает, и то, что он собой представляет, когда говорит. Это и позволяет отделить факты от вымысла, а реальность от фантазии.

Безусловно, способность к наблюдению – это особый навык, которым преподавателю необходимо овладеть. По мнению J.M. Webb и E.M. Diana, опытные учителя могут обрабатывать бесчисленные объёмы сложной информации, организовать и интерпретировать её. Они, кажется, воспринимают и понимают студентов, социальную информацию и классные мероприятия качественно иным образом, чем менее опытные. Учёные утверждают, что «на основе наблюдения выражения лица и интерпретации языка тела учащихся, проницательный учитель может решить, нужно ли проверить понимание изложенного учебного материала, представить ещё больше теории или назначить больше практики» [Webb, Diana 1997: 89]. Невербальные подсказки, которые дают студенты, – это важная обратная связь с ними в реальном времени, которая влияет на наше последующее общение и позволяет при необходимости изменить образ действий преподавателя [Davis 2009]. Таким образом, преподаватели могут использовать наблюдения в учебной группе за невербальными сигналами, чтобы переориентировать обучение и помочь студентам, сделать этот процесс более эффективным и действенным [Angelo, Cross 1993: 3]. Неспособность наблюдать и осознавать, что обучающиеся «борются с концепцией», может привести студентов к скуке и разочарованию. Только когда мы сможем точно понять, что происходит, мы сможем задуматься о том, какие интересы и чувства студенты приносят в процесс учебы [Radford 1990: 38]. Из вышеизложенного следует, что преподавателям необходимо проявлять большую чувствительность к невербальным подсказкам студентов как средству оценки в реальном времени.

Рассмотрим наиболее частые невербальные сигналы, которые многие преподаватели могут определить и интерпретировать.

1. Молчание или просто отсутствие общения, которое является наиболее распространённым невербальным выражением. Молчание обычно интерпретируется нами как простое отсутствие понимания. Однако молчание со стороны обучающегося может быть истолковано как вызов преподавателю, непонимание, недостаток знаний, страх неудачи или чувство неполноценности, а также может быть результатом их предпочтений в обучении или культурном фоне [Gukas, Leinster, Walker 2010: 7].

2. Окулексика – это акт намеренного или непреднамеренного установления зрительного контакта с человеком во время общения. В то время как пристальный взгляд указывает на интерес [Neill, Caswell 1993], преподаватели чаще становятся свидетелями того, как ученики избегают зрительного контакта. M.L. Knapp и J.A. Hall подтверждают наше наблюдение и интерпретацию избегания зрительного контакта студентами, которые не знают ответа на вопрос [Knapp, Hall 1992], Следует признать и утверждение P.W. Miller, что обучающиеся также будут избегать зрительного контакта, когда им просто не нравится или неинтересна обсуждаемая тема. Возможно, что учащиеся с низкой самооценкой или застенчивые ученики также могут избегать зрительного контакта [Miller 2005a].

3. Кинесика охватывает все формы движений тела.

3.1. Движение глаз: наблюдение за движением глаз может дать нам указание на образ мышления и мысли студентов. Например, известно, что изображения хранятся в зрительной коре, которая расположена в задней части мозга. Таким образом, когда студенты пытаются вспомнить изображение, их глаза имеют тенденцию смещаться вверх, а на воспоминание о звуке указывает движение глаз влево или вправо на уровне ушей. Познавательная мысль, отвечающая за решение проблем, выполняется в лобной доле, в результате глаза перемещаются вниз и влево. Мысли, связанные с сильными чувствами и эмоциями, будут отражать глаза, проецируемые вниз и вправо. Наблюдение за студентом,

глаза которого постоянно направлены в сторону часов, можно интерпретировать, что ему скучна текущая дискуссия или он, обеспокоен событиями, которые произойдут в ближайшем будущем.

3.2. Положение головы: человек с поднятым подбородком вынужден смотреть вниз на свой нос, то есть такое положение головы связано с навязанным доминированием. И наоборот, склоненная голова считается не угрожающей и покорной. Сочувственный интерес выражает человек, который слегка наклонил голову набок, а согласие обозначено кивком его головы. Здесь важно отметить, преподаватели часто замечают, что студенты стали «опытными» и, опуская головы, чтобы избежать зрительного контакта с нами, они желают создать видимость того, что они ищут ответ на вопрос.

3.3. Выражение лица: расслабленное и / или улыбающееся выражение лица является признаком учащегося, удовлетворенного своей нынешней учебной ситуацией. Необходимо принимать во внимание, что хмурый взгляд и / или морщинистый лоб свидетельствует о гневе или замешательстве обучающегося, а непроизвольный рефлекс зевоты является признаком скуки или усталости.

3.4. Поза тела: поза тела ученика, когда он сидит или стоит, является четким и точным невербальным сигналом. С одной стороны, можно утверждать, что внимательный и заинтересованный студент будет сидеть преимущественно прямо и слегка наклоняться вперед к говорящему. Довольный человек также имеет тенденцию ходить с выпрямленной спиной. С другой стороны, на скуку или подавленное состояние указывает сутулая спина или сутулость в сидячем положении. Следует отметить, что непрямое положение тела может указывать также на усталость или сонливость. Неповиновение или несогласие демонстрируется размещением рук на бедрах, такая поза человека намеренно и сразу же выделяет его из остальной группы.

3.5. Жесты и сигналы руками: использование жестов и сигналов руками помогает учащимся выразиться, задавая или отвечая на вопросы. Стиплинг (от англ. *stippling*), который является либо процессом переплетать пальцы или просто соединять вместе кончики пальцев рук – это демонстрация уверенности, в то время как чрезмерное прихорашивание – признак стресса и тревоги [Pease A., Pease B. 2006; Hartley, Karinch 2007]. Во время общения в аудитории студент, подняв руку, требует обратить на него внимание, но «неистовое колебание руки» – с радостью предлагает возможное решение проблемы. Пожатие плечами – обычное выражение недостатка знаний, а руки, скрещенные на груди, по мнению ученых, являются признаком доминирования, но P.W. Miller интерпретирует этот жест как защитный сигнал или отказ от обсуждения [Miller 2005b].

4. Вокалика и хронемика: вокалика включает тон голоса, тембр, громкость и скорость речи, в то время как хронемика связана со временем и паузами. В классе эти невербальные подсказки обычно проявляются, когда студенты пытаются устно ответить на вопрос. P.W. Miller утверждает, что медленная и умеренно медленная скорости речи – признак скуки, нормальная скорость – это признак удовлетворения, а высокая скорость речи часто является признаком гнева [Ibid.: 28].

5. Проксемика: личное пространство и расположение физических предметов в классе на удивление оказывает значительное влияние на комфорт студентов в учебной среде.

G. Breed и V. Colaiuta определили положительную корреляцию между выбором ученических мест, внимательностью и академической успеваемостью [Breed, Colaiuta 2006]. В действительности, мы отмечаем, что студенты, которые выбирают места в передней и центральной частях аудитории, как правило, более внимательны, активны и учатся лучше сокурсников.

Личная дистанция, установленная студентом между ним и преподавателем, является показателем его уверенности и комфорта, таким образом, более тесное взаимодействие – показатель высокого доверия и комфорта, раскачивание ногой или постукивание – это признаки того, что студент чувствует себя некомфортно из-за установленной личной дистанции.

Чтобы чувствовать себя более комфортно, очень часто студенты при ответе на поставленный вопрос просят разрешения остаться на месте, за своим рабочим столом, а не выходить к доске или столу преподавателя.

P.W. Miller утверждает, что «наблюдательный учитель может... сказать, когда учащиеся понимают материал и когда не понимают» [Miller 2005a: 30]. Без сомнения, полезно идентифицировать чёткие невербальные признаки того, что студенты «довольны содержанием» курса. Однако T.S. Gregersen указывает, что более важно, чтобы обучающие выявляли невербальные сигналы тревожности и смущения обучающихся, поскольку они указывают на студентов, которым нужна преподавательская помощь [Gregersen 2005]. Таким образом, преподаватели должны стараться лучше понять своих учеников, чтобы более эффективно общаться с ними в ходе учебного процесса, поэтому для преподавателей очень важно развивать у себя навыки, необходимые для выявления и правильной интерпретации сигналов невербального взаимодействия.

Что же затрудняет наблюдение и верную интерпретацию невербальной коммуникации в учебной аудитории? Несомненно, невербальные сообщения, как указывает J.J. Thompson, менее осязаемы, поэтому их труднее интерпретировать, чем вербальные [Thompson 1973]. Кроме того, как справедливо отмечают M.L. Кнарр и Hall, «люди заметно различаются по своим навыкам суждения и использования невербальных сигналов» [Knapp, Hall 1992]. Примечательно, что как в вербальном языке есть слова, предложения и знаки препинания, так и в языке тела жест похож на слово, при этом один и тот же жест может иметь несколько разных смыслов.

Факт, что невербальные сигналы, по заявлению G. Zoric и K. Smid, обычно возникают группами, может прояснить ситуацию или сбить наблюдателя с толку [Zoric, Smid, Pandzic 2007]. Например, студент, который сидит далеко от преподавателя, сутулится, выставляет ноги вперёд и скрещивает руки на груди, должен быть идентифицирован как незанятый в процессе изучения материала. Однако студент, который прямо сидит в передней части класса, часто зевает и смотрит на часы, может быть идентифицирован как человек, которому наскучил материал или может быть на самом деле он удовлетворён происходящим в учебной аудитории, но с нетерпением ждёт, когда же он вздремнет сразу после занятия.

Необходимо понимать, что не все наблюдаемые нами невербальные сигналы в аудитории являются реакцией студентов на представленный учебный материал курса или нашу работу в качестве преподавателя. Мы должны помнить, что у студентов есть жизнь за пределами аудитории, за стенами университета, и эта жизнь влияет на их образ мышления и на язык тела в течение дня.

Важно отметить, что трудность определения невербальных сигналов усугубляется также осознанием учащимися своих собственных невербальных проекций, и студенты активно стремятся замаскировать их. Поскольку обучение в аудитории – это контактное обучение, то доброжелательное взаимодействие между обучающими и обучающимися, между самими студентами будет способствовать формированию у них таких умений как: умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении, умение управлять собой, своими психическими состояниями, управлять настроением.

Заключение

Можно сделать вывод о важности невербальной коммуникации в аудитории. Безусловно, невербальные средства играют огромную роль в учебном процессе, поскольку они выполняют целый ряд функций:

- 1) фатическую / контактоустанавливающую, ведь они регулируют взаимодействие, создавая психологический контакт между партнерами;
- 2) эмоциональную, поскольку посредством выражения лица говорящего раскрывают его чувства и мысли, характер (например, нахмуренные брови одного из партнеров коммуникации могут сообщить о том, что мысль говорящего не совсем ему понятна и нуждается в пояснении);
- 3) конативную, так как с помощью осанки, например, выражают взаимоотношения (доминирование / зависимость, симпатия / антипатия, расположение / нерасположение);
- 4) функцию иллюстраторов вербальной коммуникации, поскольку помогая в учебной деятельности, они могут предварять, повторять, противоречить, заменять и дополнять вербальное послание (например, кивок головой, сопровождает вербальное согласие, а покачивание головой из стороны в сторону – «нет»).

Преподавателям необходимо учитывать и распознавать невербальные средства общения, которые американский лингвист Д. Трейгер назвал «эмоциональный язык» [Trager 1958]. Это действительно так, поскольку они чаще всего говорят о чувствах и помогают лучше понимать то, что происходит внутри обучающихся, каково их психическое состояние, как они относятся к учебному процессу и к нам, преподавателям. А правильная интерпретация, по мнению психологов, является важнейшим условием эффективного общения, так как бессловесный язык может предупредить о том, следует ли изменять своё поведение или сделать что-то другое, чтобы достичь нужного результата [Горянина 2002].

Слова исследователя невербального общения P.W. Miller, что «хороший учитель умеет хорошо слушать не только слова, которые произносятся, но и беззвучные послания, указывающие на согласие или несогласие, внимание, невнимание, интерес или скуку, или желание студента быть услышанным» [Miller 2005b: 67] очень ценны. Они должны служить призывом для преподавателей быть более внимательными к посылам невербального поведения студентов, чтобы в случае необходимости пересмотреть процесс обучения, сделав его более интересным и эффективным.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Горянина В.А. Психология общения. М.: Академия. 2002. 416 с.
3. Angelo T.A., Cross K.P. Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1993. 415 p.
4. Breed G., Colaiuta V. Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom. *Journal of Communication*, 24(2). 2006. P. 75-81.
5. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designsurtis // Pfeiffer. 2006. 44 p.
6. Davis B.G. Tools for teaching (2nd ed.). San Francisco: CA Jossey-Bass. 2009. 449 p.
7. Gregersen T.S. Nonverbal cues: clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*. 2005. 38(3). P. 388-400.
8. Gukas I.D., Leinster S.J., Walker R. Verbal and nonverbal indices of learning during problem-based learning (PBL) among first year medical students and the threshold for tutor intervention [Электронный ресурс]. *Medical Teacher*. 32. e5-e11. Retrieved 15 July 2010. URL: <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/01421590903398232> (дата обращения: 10.08.2021).

9. Knapp M.L., Hall J.A. Nonverbal communication in human interaction (3rd ed.). Fort Worth: Holt Rinehart and Winston. 1992. 288 p.
10. McCroskey J.C., Richmond V.P., McCroskey L.L. Nonverbal communication in instructional contexts // V.L. Manusov, M.L. Patterson (Eds.). The SAGE Handbook of Nonverbal Communication. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. 2006. P. 421-436.
11. Miller P.W. Nonverbal communication (3rd ed.). West Haven: NEA Professional Library. 1985. 34 p.
12. Miller P.W. Body language in the classroom. Techniques, 2005a. 80(8). P. 28-30.
13. Miller P.W. Body language: an illustrated introduction for teachers. Munster: Patrick W. Miller and Associates, 2005b. 75 p.
14. Neill S.R., Caswell C. Body language for competent teachers. London; New York: Routledge. 1993. 123 p.
15. Pease A., Pease B. The definitive book of body language (Bantam hardcover ed.). New York: Bantam Books. 2006. 204 p.
16. Radford K.W. Observing the class. Education Canada. 1990. 30. P. 36-39.
17. Suinn R.M. Teaching culturally diverse students // W.J. McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers. M. 2006. 407 p.
18. Thompson J.J. Beyond words; nonverbal communication in the classroom. New York: Citation Press. 1973. 14 p.
19. Trager G. Paralanguage: a First Approximation // Studies Linguist. 1958. №. 13. P. 1-12.
20. Webb J.M., Diana E.M., Luft P., Brooks E.W., Brennan E.L. Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior // Journal of Educational Research. 1997. 91(2). P. 89-97.
21. Zoric G., Smid K., Pandzic I.S. Facial Gestures: Taxonomy and applications of non-verbal, non-emotional facial displays for embodied conversation agents // T. Nishida (Ed.). Conversational Informatics: An E. 2007. 220 p.

Информация об авторе

Т.Ю. Назаренко – старший преподаватель,
кафедра иностранных языков и межкультурных коммуникаций,
Уральский государственный университет путей сообщения.

Information about autor

T.Y. Nazarenko – Senior Lecturer,
the Department of Foreign Languages and Intercultural Communications,
Ural State University of Railways.



Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 78–83.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 78-83.

Научная статья
УДК 37.02

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ирина Викторовна Архипова¹, Дарья Ивановна Пономарева²

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, Новосибирск

¹ irarch@yandex.ru

² moreletnee9820@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются методический потенциал лингвострановедческих материалов в контексте формирования межкультурной компетенции обучающихся. Формирование и развитие межкультурной компетенции обучающихся является основной целью межкультурного иноязычного обучения на современном этапе. Важнейшими задачами межкультурного иноязычного обучения становятся овладение обучающимися своей собственной культурой и формирование представления об иноязычной «чужой» культуре, что создает необходимые предпосылки для интеграции в поликультурную среду и успешной иноязычной коммуникации в условиях диалога или полилога культур. В процессе формирования межкультурной компетенции важное значение также приобретает адекватное и толерантное отношение личности обучающегося к иноязычной коммуникации. Лингвострановедческий компонент, включающий использование в учебном процессе различных лингвострановедческих материалов, играет исключительно важную роль в процессе обучения иностранному языку с целью формирования и дальнейшего развития межкультурной компетенции обучающихся. Лингвострановедческий компонент межкультурной компетенции предполагает знание слов-реалий, фоновой, терминологической, эквивалентной и безэквивалентной лексики, а также знание фразеологизмов, являющихся источником национально-культурной информации. Кроме того, лингвострановедческая составляющая предусматривает знание страноведческих тем, связанных с историей, географией, политической системой, экономикой, экологией, проблемами иммиграции и интеграции и др. стран изучаемого иностранного языка, а также включает текстовый материал, содержащийся в учебных материалах по страноведению. Помимо знания лексем и фразеологизмов с национально-культурной спецификой лингвострановедческая составляющая межкультурной компетенции предполагает владение ими и умение их использовать в различных ситуациях межкультурного иноязычного общения, а также предусматривает чтение аутентичных текстов страноведческого и лингвострановедческого содержания.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, лингвострановедческий компонент, методический потенциал, лингвострановедческие материалы, аутентичные тексты

Для цитирования: Архипова И.В., Пономарева Д.И. Методический потенциал лингвострановедческих материалов в контексте формирования межкультурной компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 78–83.

Original article

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF LINGUISTIC AND CULTURAL MATERIALS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Irina V. Arkhipova¹, Darya I. Ponomareva²

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

¹ irarch@yandex.ru

² moreletnee9820@gmail.com

Abstract. The article examines the methodological potential of linguistic and cultural materials in the context of the formation of intercultural competence of students. The formation and development of intercultural competence of students is the main goal of intercultural foreign language learning at the present stage. The most important tasks of intercultural foreign language learning are mastering students' own culture and forming an idea of a foreign language "alien culture", which creates the necessary prerequisites for integration into a multicultural environment and successful foreign language communication in a dialogue or polylogue of cultures. In the process of forming intercultural competence, an adequate and tolerant attitude of the student's personality to foreign language communication also becomes important. The linguistic and cultural component, which includes the use of various authentic linguistic and cultural materials in the educational process, plays an extremely important role in the process of teaching a foreign language in order to form and further develop the intercultural competence of students. The linguistic and cultural component of intercultural competence presupposes knowledge of real words, background, terminological, equivalent and non-equivalent vocabulary, as well as knowledge of phraseological units that are a source of national and cultural information. In addition, the linguistic and regional component provides knowledge of regional topics related to the history, geography, political system, economy, ecology, problems of immigration and integration, etc. of the countries of the foreign language being studied, and also includes textual material contained in educational materials on regional studies. In addition to the knowledge of lexemes and phraseological units with national and cultural specifics, the linguistic and cultural component of intercultural competence assumes possession of them and the ability to use them in various situations of intercultural foreign language communication, and also provides for reading authentic texts of regional and linguistic content.

Keywords: intercultural competence, linguistic and cultural component, methodological potential, linguistic and cultural materials, authentic texts

For citation: Arkhipova I.V., Ponomareva D.I. Methodological potential of linguistic and cultural materials in the context of the formation of intercultural competence. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:78-83. (In Russ.).

Введение

Проблема формирования и развития межкультурной компетенции обучающихся в контексте теории межкультурной коммуникации и лингвострановедения является предметом многочисленных исследований отечественных ученых [Елизарова 2001, 2005; Верещагин, Костомаров, 1990; Садохин 2019; Герасимова 2008; Фадеева, Колебер 2014; Чулков 2016; Макарова 2016; Тер-Минасова 2000; Апальков, Сысоев 2008; Купавская 2008, Привалова 2020]. В качестве одной из важных составляющих межкультурной компетенции является лингвострановедческая компонента, включающая использование в учебном процессе различных лингвострановедческих и страноведческих материалов.

Основная часть

Межкультурную компетенцию определяют как способность осуществлять успешное взаимодействие между культурами посредством достижения общего для обеих сторон понимания ситуации, добиваясь при этом положительного результата иноязычной коммуникации [Елизарова 2005: 236].

Межкультурная компетенция, по мнению Н.Д. Гальсковой, рассматривается как способность, позволяющая обучающемуся реализовать себя как личности в рамках диалога или полилога культур, то есть в условиях межкультурной иноязычной коммуникации. Формирование и дальнейшее развитие личности осуществляется в тесной взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человечества, в составе которого можно вычленил отношение человека к себе, к миру, а также опыт его творческой деятельности [Гальскова 2003].

Н.Н. Васильева определяет межкультурную компетенцию, как знание специфических особенностей того или иного социума, оказывающих влияние на формирование поведения личности, использование ею невербальных компонентов, которые определяются исходя из национально-культурных ценностей, обычаев и традиций [Васильева 2011: 45].

Согласно определению А.П. Садохина, межкультурная компетенция – это комплекс знаний и умений личности, используемый для эффективности процесса межкультурного взаимодействия с одновременным осуществлением проверки результатов коммуникации с помощью обратной связи [Садохин 2019: 65].

А.П. Садохин выделяет четыре основных типа знаний и умений, необходимых для формирования знаний, навыков и умений межкультурной компетенции: 1) социокультурные знания; представляющие собой фоновые знания о мире (в том числе национально-культурные особенности, обычаи, формы приветствия в той или иной культуре); 2) коммуникативные навыки; представляющие собой способы выражения мыслей, чувств, идей в процессе общения; 3) языковые знания; 4) психологические умения; представляющие собой реакцию коммуниканта на явления иной культуры [Садохин 2019: 163–165].

Формирование и развитие межкультурной компетенции обучающихся является основной целью межкультурного обучения иностранным языкам.

Реализация данной цели предполагает решение таких задач, как: 1) овладение обучающимися культурой своего собственного народа; 2) формирование представлений о многообразии культур в своей стране и во всем мире; 3) воспитание позитивного отношения к культурным различиям других наций и народов; 4) создание предпосылок для интеграции обучающихся в поликультурную среду; 5) овладение иноязычной функциональной грамотностью; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур; 6) воспитание в духе взаимоуважения, толерантного межнационального общения [Макарова 2016].

Важнейшими задачами межкультурного иноязычного обучения становятся овладение обучающимися своей собственной культурой и формирование представления об иноязычной («чужой») культуре, что создаёт необходимые предпосылки для интеграции в поликультурную среду и успешной иноязычной коммуникации в условиях диалога или полилога культур. В структуре межкультурной компетенции следует выделять когнитивный, операциональный и личностный компоненты, формирующие адекватное отношение личности обучающегося к иноязычной коммуникации с представителями иных культур и народов [Купавская 2008]. В связи с этим особенно важное значение приобретает формирование адекватного и толерантного отношения личности обучающегося к иноязычной коммуникации, что также является залогом успешного межкультурного взаимодействия.

Межкультурная компетенция обучающихся предполагает владение иностранным языком как средством иноязычной коммуникации. Данный компонент содержания обучения включает в себя систему страноведческих знаний (в частности, знание реалий страны изучаемого языка, условий жизни носителей иностранного языка, их ценностей, нравственных убеждений, установок), а также лингвострановедческих знаний (в частности, знание и владение фоновой, безэквивалентной и коннотативной лексикой) [Герасимова 2008: 60]. Операциональный компонент межкультурного общения содержит умения и навыки, универсальные для общения с представителями различных культур, в частности, общеучебные умения и навыки; умения иноязычного общения (чтение, письмо, аудирование, говорение), навыки оперирования языковым материалом, а также умения идентифицировать, трактовать и сравнивать культурные феномены родной и чужих культур и умения анализировать ситуации межкультурного общения, избегать и решать конфликтные ситуации.

Лингвострановедческий компонент предполагает знание эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, а также фоновой и терминологической лексики и фразеологизмов национально-культурной специфики. Чрезвычайно важным представляется умение применять вышеназванные лексические и фразеологические единицы в различных ситуациях межкультурного иноязычного общения (как в учебных условиях, так и в условиях реальной иноязычной коммуникации, а том числе, интернет-общения). По мнению И.Л. Бим, «лингвострановедческий подход, с одной стороны, создаёт прочную систему навыков и умений по практическому применению языка как средства межличностного и межкультурного общения, с другой стороны – школьники приобретают обширные культуроведческие знания» [Бим 1988]. Данный компонент включает в себя определённые знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения). При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать «не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка» [там же].

Лингвострановедческая составляющая занимает особое место при отборе языкового материала, отражающего особенности культуры стран изучаемого иностранного языка. Таким материалом являются безэквивалентные, фоновые, коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневное (привычное) поведение [Верещагин, Костомаров 1990]. Лингвострановедческие материалы сегодня активно применяются с целью формирования и развития межкультурной компетенции на уроках немецкого языка как иностранного. Межкультурная компетенция включает следующие компоненты (см.: [Фадеева, Колебер 2014: 208–214]).

1) Лингвострановедческий компонент: а) знание, понимание реалий (слов, обозначающих предметы национальной культуры) и умение употреблять их, а также фоновую лексику (антропонимы, топонимы, гидронимы, оронимы и другие); фразеологизмы, поговорки, афоризмы, крылатые слова и другие, являющиеся источником национально-культурной информации; б) знание страноведческих тем, связанных с общими знаниями об истории и географии Германии; общественными и социальными отношениями в стране; политической системой; обычаями и системой ценностей; экономическими связями и условиями труда; окружающей средой; средствами массовой информации; проблемами иммиграции и интеграции; ролью Германии в жизни мировых сообществ и другие; в) текстовый материал, содержащийся в учебниках и учебных материалах по страноведению.

2) Общеучебный компонент: а) учебно-организационные умения, связанные с формированием у обучающихся основной школы способности работать в различных режимах (ученик-учитель; ученик-ученик; ученики-ученик; группа-ученик и другие) объективно и правильно оценивать свою деятельность и деятельность своих товарищей; б) учебно-интеллектуальные умения, связанные с формированием способности сравнивать, сопоставлять, анализировать, систематизировать и обобщать изучаемый материал; в) учебно-коммуникативные умения, проявляющиеся в культуре общения, то есть в умениях слушать и слышать партнера, а также обосновывать свою точку зрения.

Аутентичные тексты лингвострановедческого и страноведческого характера широко используются на уроках иностранного языка в процессе обучения чтению и аудированию. Их применение в практике преподавания иностранного языка в средней школе и в вузе повышает познавательный интерес и мотивацию обучающихся. При отборе различных текстов для чтения необходимо учитывать принципы аутентичности информации, то есть познавательной ценности, а также принципы доступности, системности и логики изложения, связи с уже изученным и изучаемым лингвистическим и грамматическим материалом [Гальскова 2006].

Особого внимания заслуживает чтение художественных текстов на изучаемом иностранном языке, в частности, на немецком, так как именно при чтении художественных текстов обучающиеся в большей степени учатся понимать и оценивать поступки и чувства литературных героев, чем свои собственные. В художественном тексте часто встречаются диалоги, где используются различные формы речевого узуса, формулы вежливости, фоновая и безэквивалентная лексика. Всё это расширяет лингвистические и страноведческие знания обучающихся, позволяет им лучше понять специфику и своеобразие «чужого» языка и иноязычной культуры [Васильева 2011].

Чтение аутентичных текстов страноведческого и лингвострановедческого характера формирует и развивает межкультурную компетенцию, положительно воздействуя при этом на личностно-эмоциональное состояние обучающихся, повышая положительную мотивацию к изучению иностранного языка и обеспечивая тем самым дальнейшую возможность успешной иноязычной коммуникации.

Заключение

В контексте формирования и дальнейшего развития межкультурной компетенции обучающихся важное значение приобретает методический потенциал различных лингвострановедческих материалов. Лингвострановедческий компонент межкультурной компетенции подразумевает использование аутентичных лингвострановедческих материалов в процессе обучения иностранному языку в средней школе. Лингвострановедческая составляющая межкультурной компетенции включает знание эквивалентных и безэквивалентных лексем, владение фоновой и терминологической лексикой, знание фразеологизмов с национально-культурной спецификой и умение использовать в различных ситуациях межкультурного общения, а также предполагает чтение аутентичных текстов страноведческого и лингвострановедческого характера, в том числе, художественных текстов.

Список литературы

1. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2008. Вып. 7 (63). С. 254–260.

2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
3. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2011. № 2. С. 41–45.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
6. Герасимова И.Г. Структура межкультурной компетенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 30. С. 59–62.
7. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению. Автореф. ... д. п. н. СПб., 2001. 38 с.
8. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
9. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга. Автореф.... к. псих. н. М., 2008. 26 с.
10. Макарова Е.В., Ахтарова А.Д. Формирование иноязычной межкультурной компетенции учащихся на основе использования лингвострановедческого материала // Молодой ученый. 2016. № 7.5 (111.5). С. 55–56.
11. Привалова И.В. Понятие межкультурной компетенции в современной научной литературе // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 1(286). С. 25–30.
12. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2019. 254 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 146 с.
14. Фадеева Л.В., Колебер В.А. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка // Славянские чтения. Сборник статей международной практической конференции. Стерлитамак: Изд-во 000 «Полиграфический центр КАН». 2014. С. 208–214.
15. Чулков В.М. Межкультурная компетенция как необходимое условие успешной коммуникации между представителями разных культур // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе. Сборник статей V заочной Всероссийской (с междунар. участием) науч-практ. конф. (Йошкар-Ола, 18–20 марта 2016 г.); Марийский государственный ун-т. Йошкар-Ола: Изд-во «Марийский университет». 2016. С. 19–27.

Информация об авторах

И.В. Архипова – кандидат филологических наук, профессор,
кафедра романо-германских языков,
Новосибирский государственный педагогический университет;
Д.И. Пономарева – магистр,
Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

I.V. Arkhipova – Ph.D. (Philology), Professor,
Department of Romano-Germanic Languages,
Novosibirsk State Pedagogical University;
D.I. Ponomareva – Master,
Novosibirsk State Pedagogical University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 84–90.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 84-90.

Научная статья
УДК 811.112.2

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» НА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ДОННУ

Елена Николаевна Назаренко

Донецкий национальный университет, ДНР, Донецк, o.nazarenko@donnu.ru

Аннотация. В статье анализируются проблемы преподавания студентам неязыковых специальностей гуманитарных факультетов аспекта «Лингвострановедение и страноведение Германии» в системе высшего профессионального образования. Согласно рабочим программам учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» предполагается значительное расширение объёма знаний студентов-гуманитариев в процессе работы с аутентичными материалами на немецком языке. Представители профессий, окончившие исторический факультет нашего университета, должны иметь глубокие знания в области истории, социологии, психологии и культурологии. Профессиональная направленность изучаемого материала в процессе обучения иностранному языку открывает большие перспективы для взаимодействия данной дисциплины с дисциплинами профессионального и специального циклов, как в рамках учебного процесса, так и в исследовательской работе студентов-гуманитариев. Изучение источников на языке оригинала – одно из важнейших условий получения более точной и полной информации. Информационные процессы становятся доминирующим компонентом жизни человека и общества. В современной образовательной практике актуализировалась проблема поиска новых, интенсивных форм организации учебного процесса, что повлекло за собой интеграцию информационных технологий в образование и выбор среди них дистанционных технологий обучения. Использование различных интернет-технологий в связи с повсеместным внедрением в последние годы взаимодействия преподавателя и студента в дистанционном формате даёт ключ к эффективному дистанционному обучению.

Ключевые слова: язык, профессиональная направленность, лингвострановедение, страноведение, сравнительный анализ, реалии, интеграция, виртуализация, дистанционная форма обучения, образовательные технологии

Для цитирования: Назаренко Е.Н. Преподавание дисциплины «Лингвострановедение и страноведение Германии» на гуманитарных факультетах ДонНУ // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 84–90.

Original article

TEACHING OF THE DISCIPLINE "LINGUISTICS AND COUNTRY STUDIES OF GERMANY" AT THE FACULTIES OF HUMANITIES AT DONETSK NATIONAL UNIVERSITY

Elena N. Nazarenko

Donetsk National University, Donetsk, DPR, o.nazarenko@donnu.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problems of teaching the aspect of «Germany linguistics and regional geography» at the humanities faculty in DonNU. According to the working programs of the academic disciplines "Foreign language" and "Second foreign language" is expected a significant increase in the volume of knowledge of humanities students in the process of working with authentic materials in the foreign language (German) and the second foreign language (German). Representatives of the professions graduated from the Faculty of History of our university must have deep knowledge of history, sociology, psychology and cultural studies. The professional orientation of the studied material in a foreign language opens up great prospects for the interaction of this discipline with the disciplines of professional and special cycles, both within the educational process and in the research work of humanities students. The study of sources in the original language is one of the most important conditions for obtaining more accurate and complete information. Information processes are becoming the dominant component of human and social life. At the present stage of development of educational practice, the problem of finding new, intensive forms of organizing the educational process has become actualized, which entailed the integration of information technologies into education and the selection of distance learning technologies among them. The use of various Internet technologies in connection with the widespread introduction in recent years of interaction between teacher and students in a distance format provides the key to effective distance education.

Keywords: language, professional orientation, linguistic and regional studies, regional studies, comparative analysis, realities, specialist, integration, virtualization, distance learning, educational technologies

For citation: Nazarenko E.N. Teaching of the discipline "Linguistics and country studies of Germany" at the faculties of humanities at DonNU. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:84-90. (In Russ.).

Введение

Изучение иностранных языков является неотъемлемым элементом системы современного высшего профессионального образования. Дисциплины «Иностранный язык (ИЯ)» и «Второй иностранный язык (ВИЯ)» входят в учебный план гуманитарных факультетов ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» и являются дисциплинами вариативной части образовательной программы. В частности, на историческом факультете эти предметы преподаются как у бакалавров, так и в магистратуре студентам направлений подготовки 46.03.01 История, 46.04.01 История, 41.03.04 Политология, 41.04.04 Политология, 41.03.05 Международные отношения, 41.04.05 Международные отношения.

Профессиональная направленность изучаемого материала на иностранном языке открывает большие перспективы для взаимодействия этой дисциплины с дисциплинами профессионального и специального циклов как в рамках учебного процесса, так и в научно-исследовательской работе студентов неязыковых факультетов, в частности, исторического факультета. Вузовская программа продолжает формирование иноязычной компетенции, опираясь на умения и навыки, приобретённые в процессе изучения иностранного языка в средней общеобразовательной школе либо в техникуме.

Основная часть

Человечество вступило в новый – «дигитальный» – этап своего развития. Академик В.М. Глушков ещё в начале 1980-х гг. писал, что «к началу следующего столетия в развитых странах основная масса информации будет храниться в памяти ЭВМ, а человек XXI в., который не будет уметь пользоваться ЭВМ, будет подобен человеку XX в., не умевшему ни читать, ни писать...» [Дистанционное обучение эл. р]. Информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека и социума. В связи с этим многие исследователи вполне обоснованно полагают, что цели, содержание и технологии в

существующей образовательной практике должны обеспечивать своевременную и адекватную подготовку человека к стремительно приближающемуся цифровому будущему. В связи с этим в образовательной практике актуализировалась проблема поиска новых, интенсивных форм организации учебного процесса, что повлекло за собой интеграцию информационных технологий в образование, выделение среди них дистанционных технологий обучения и формирование отдельного вида образования – дистанционного [Андреев 1997; Каймин 2000; Полат, Моисеева, Петров 2006].

Дистанционное образование, основанное на использовании современных информационных технологий, компьютерных телекоммуникаций позволяет осуществить многоцелевые, в том числе образовательные, программы, доступные различным социальным группам и слоям населения. Особое значение дистанционное образование имеет в аспекте доступности для отдалённых районов и для людей с ограниченными возможностями. Что же следует понимать под дистанционными образовательными технологиями? Это – технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [Дистанционное обучение эл. р.].

Согласно рабочим программам учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык», составленных на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации и Государственного образовательного стандарта высшего образования (ГОС ВО) Донецкой Народной Республики (ДНР), предполагается значительное расширение объёма знаний студентов-гуманитариев в процессе работы с аутентичными материалами на занятиях по иностранному языку и второму иностранному языку.

Представители профессий, которых выпускает исторический факультет Донецкого национального университета должны обладать глубокими познаниями в области истории, социологии, психологии, культурологии. Они обязаны разбираться в политических, экономических, культурных отношениях между государственными и коммерческими структурами различных стран, владеть информацией о событиях прошлого и уметь достоверно доносить её до общества. Им предстоит также работать с открытыми данными (статистикой, результатами социологических опросов, текстами выступлений и заявлений политических деятелей и т. д.). Помимо этого в сферу их деятельности входит сбор и интерпретация исторической информации путём проведения научных исследований, а также работа с архивными материалами и документами. Отсюда можно сделать однозначный вывод, что без глубоких знаний иностранных языков таким специалистам никак не обойтись. Изучение источников на языке оригинала – это «доминирующее» условие для доступа к более точной и полной информации.

Поэтому, помимо разговорной практики и грамматики, необходимо введение в учебный курс «Иностранный язык» на историческом факультете аспекта «Лингвострановедение и страноведение Германии», что позволяет будущим специалистам в области истории, политики и дипломатии получить систематизированные и полные сведения о Германии как о стране изучаемого языка и других немецко-говорящих государствах (Австрии, Швейцария, Люксембург, Лихтенштейн и другие), а также совершенствовать знания изучаемого языка в целом. Роль страноведческой и лингвострановедческой компетенции безусловна в реализации адекватного общения и взаимопонимания носителей разных культур [Верещагин, Костомарова 1995; Ощепкова 1995; о лингвокультурном коде Завгороднева, Шустова 2019; Розенкова, Шустова 2018; Шустова, Тяпугина 2020]. В

практическом плане страноведческий подход должен быть направлен на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению.

В процессе изучения дисциплины «Лингвострановедение и страноведение Германии» студенты знакомятся с историей, государственным устройством, географией, культурой страны, её политической и экономической жизнью, особенностями нравов и обычаев. Это позволяет сформировать у будущих специалистов чёткую картину особенностей изучаемой страны по всем вышеперечисленным аспектам, что весьма важно для них, ведь выпускникам исторического факультета предстоит работать в образовательных и научных учреждениях, органах государственной власти и дипломатических представительствах, политических партиях и общественных организациях, правоохранительных органах, средствах массовой коммуникации, бизнес-структурах и туристических фирмах.

В ходе занятий студенты приобретают актуальную и полезную информацию по отдельным страноведческим реалиям, получают аутентичную «надъязыковую» информацию (например, знакомятся с правилами оформления писем, написания адреса), усваивают традиционные формы обращений, поздравлений. При этом важно использовать сравнительный анализ, сопоставляя способы решения обсуждаемых задач и коммуникативные ситуации в своей родной стране и в немецко-говорящих странах.

На самостоятельную работу выносятся углублённый подбор и изучение литературы по заданной теме в соответствии со спецификой направления подготовки. А. Анастаси пишет о том, что у человека, подготовленного к работе с заданиями тестовой формы, показатели (в том числе в области знания языка) на 11 % выше, чем у «иных» тестируемых [Анастаси 1982]. Во время самостоятельной подготовки студентам предлагается пройти тест, сделать конспект разделов, содержащие ответы на предложенные преподавателем вопросы, сделать анализ текста по специальности либо по страноведению, подготовить презентацию или доклад на одну из тем, например «Национально-государственная символика ФРГ», «История возникновения немецкого триколора. Герб. Гимн», «Конституционные органы», «Партийная система ФРГ», «Роль Германии в объединенной Европе», «Сравнительный анализ избирательных систем России и Германии», «История культурных ценностей – трофеев второй Мировой войны», «Лингвострановедческий аспект общественно-политической лексики», «Национальный и социальный состав населения», «Демографические и социальные проблемы», «Национальные традиции и праздники страны изучаемого языка», «Особенности системы образования Германии», «Рынок труда. Занятость населения. Виды страхования», «Германия — страна эмигрантов» и т. д.

Главная цель лингвострановедения при обучении иностранному языку – обеспечение коммуникативной компетенции в актах международной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка. Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности, главной филологической проблемы – проблемы адекватного понимания текста. Именно поэтому лингвострановедение выступает в качестве основы не только в лингводидактике, но и для перевода. Ведь для того, чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, и уже затем с учётом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода, а их незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в конечном счёте, к снижению коммуникативной компетенции обучающихся [Рахштейн 1988].

Использование различных интернет-технологий в связи с широким внедрением в последние годы взаимодействия преподавателя и студентов в удаленном формате, то есть дистанционной формы обучения, даёт ключ к эффективному дистанционному образованию.

При загрузке в сеть учебных и учебно-методических материалов по иностранным языкам, в частности, по аспекту «Лингвострановедение и страноведение Германии», преподавателю следует помнить, что важнейшими элементами учебного процесса является применение современных интерактивных образовательных технологий, в частности, визуализация учебного материала: 1) семинар-беседа; 2) элементы ролевой игры; 3) семинар-визуализация; 4) семинар-дискуссия.

Для обеспечения дисциплин «Иностранный язык (немецкий язык)» и «Второй иностранный язык (немецкий язык)» на факультете иностранных языков в ДонНУ имеются современные учебные и учебно-методические пособия, разработанные кафедрой германской филологии; аудитории, оборудованные аппаратурой для индивидуальной работы с аудиолингвальным материалом; мультимедийные средства для визуальной презентации изученного материала (мультимедийный проектор, DVD), компьютерный класс с доступом к Интернету для самостоятельной работы студентов, а также банк разнообразных тестовых заданий для всех видов контроля. Проведению занятий в режиме он-лайн со студентами в сети Интернет, а именно чтению лекций, организации семинаров, а также входного, промежуточного, модульного контроля, зачётов и экзаменов как для всей группы, так и для каждого персонально, в значительной степени помогает использование технологии высокой чёткости High Definition (HD). Использование этой технологии создаёт максимальное ощущение совместного присутствия в одной аудитории, что очень важно, ведь усвоение социокультурной информации невозможно без её иллюстрирования, как зрительного, так и слухового. Посредством видеоконференцсвязи преподаватель может знакомить студентов с новым материалом по учебным дисциплинам «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» (в частности, по аспекту «Лингвострановедение и страноведение Германии»), а также повторять пройденные темы.

Одной из наиболее эффективных форм, позволяющих ознакомить студенческий коллектив с лингвострановедческой информацией, является приём коллажирования. В настоящее время этот прием используется благодаря своей эффективности. Он заключается в создании наглядных смысловых цепочек с чёткой структурой, чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие осваиваемой темы. Подавая лингвострановедческий материал, преподаватель обязан рассматривать не только его словарное (лексическое) значение, но и весь комплекс ассоциаций относительно возникающего образа. Следует тщательно подходить к его отбору и учитывать особенности его презентации. Довольно распространённым методом ознакомления со страноведческой информацией является метод проектов. Проект как метод обучения – это самостоятельно планируемая студентами и реализуемая ими работа, в которой речевое общение вложено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности: игры, анкетирование, выпуск журнала, поисковой деятельности и других. Проектирование (процесс создания проектов) – метод обучения, который воспринимается студентами очень позитивно. Проектная работа придаёт процессу обучения личностно-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте. Однако следует заметить, что этот метод требует особо тщательной подготовки самого преподавателя.

Системы дистанционного обучения (СДО) применяются для централизованного управления «виртуальным образовательным процессом». Эти системы, конечно, не отменяют традиционные формы обучения, а лишь дополняют их. Они появились на рынке программных продуктов в сфере образования ещё в 1995 г. По мере развития программного

обеспечения для дистанционного обучения эти средства расширяли диапазон функциональных возможностей, предоставляемых пользователям, а также становились всё более комфортными в эксплуатации. Это естественным образом повлияло и на качество дистанционного обучения.

В настоящее время существует несколько платформ для дистанционного обучения, которые представляют собой, как известно, взаимосвязанный комплекс компьютерных программ. Современные платформы дистанционного обучения нередко именуют «системами управления обучением», или сокращённо СДО [Беленкова 2015]. Следует особо отметить, что некоторые из современных полнофункциональных СДО относятся к классу свободного программного обеспечения, что позволяет использовать их бесплатно. Наиболее востребованной системой дистанционного обучения сегодня является платформа Moodle [Сообщество Moodle эл. р.].

Заключение

Познавательный интерес – важнейший феномен психики, который складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в определённых социальных условиях его существования и не считается присущим человеку от рождения. Педагогическая политика в системе любого национального образования должна быть направлена на социокультурное воспитание, что не только изменит и обогатит молодого человека как носителя национальной культуры, но и сделает его всесторонне развитым духовно и эмоционально. Порой «родное» и «чужое» сближаются между собой. Это сближение не расщепляет национальное сознание, не истощает национальных чувств, а наоборот, позволяет лучше чувствовать «своё» за счёт сравнения с «другим» [Колшанский 1985]. Изучение культуры другого народа посредством языка – один из значительных аспектов диалога культур в современном мире.

Использование культурологической аутентичности учебных текстов позволяет эффективно осуществлять две задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка, обучение языку и обучение культуре. Подводя итоги, можно предположить, что при «умной» и осмысленной организации ДОТ можно добиться не только положительных результатов в обучении иностранному языку, но и решить острые проблемы организации учебного процесса. Однако стоит помнить, что какие-либо изменения структуры образовательного процесса, особенно «виртуализация» элементов учебной деятельности, требуют особого внимания и материальных средств (включая временные) [Беленкова 2015].

Таким образом, лингвострановедческий материал является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков. Именно благодаря лингвострановедческому и страноведческому аспекту занятия отличаются коммуникативно-прагматической направленностью, самостоятельностью и творчеством студенческого коллектива, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении языка. Следовательно, процесс развития интереса к иностранному языку, бесспорно, будет протекать успешнее и плодотворнее.

Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: пер. с англ. Книга 1. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
2. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. М.: Военный университет, 1997. 120 с.

3. Беленкова И.В. Дистанционные образовательные технологии в школе и вузе // Новые образовательные технологии в вузе: материалы XII международной научно-методической конференции (НОТВ-2015). Екатеринбург: Изд-во «Уральский федеральный университет», 2015. С. 71–76.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: ЮНИТИ, 1995. 216 с.
5. Дистанционное обучение: Акты федерального органа управления образованием (Минобрнауки России) [Электронный ресурс]. URL: http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12307&ob_no=13097 (дата обращения: 04.10.2021)
6. Завгороднева М.П., Шустова С.В. Природно-ландшафтный код немецкой культуры: лингвокультурологический и лингводидактический аспекты. Пермь: Изд-во «Пермский институт экономики и финансов», 2019. 172 с.
7. Каймин В.А. Информатика и дистанционное образование. М.: ИНФРА-М, 2000. 232 с.
8. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 10–15.
9. Ощепкова В.В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения Новгород: Сфера. 1995. 173 с.
10. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2006. 268 с.
11. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1988. № 6. С. 13–19.
12. Розенкова Х.Е., Шустова С.В. Анималистический код английской культуры в лингводидактическом аспекте. Пермь: Изд-во «Пермский институт экономики и финансов», 2018. 152 с.
13. Сообщество Moodle [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.org/> (дата обращения: 10.10.2021).
14. Шустова С.В., Тяпугина А.Е. Анимализмы в русской и английской лингвокультурах // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 45–53.

Информация об авторе

Е.Н. Назаренко – старший преподаватель,
кафедра германской филологии,
Донецкий национальный университет.

Information about autor

E.N. Nazarenko – Senior Lecturer,
Department of Germanic Philology,
Donetsk National University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 91–96.
Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. 91-96.

Научная статья
УДК 371.38

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Андрей Вячеславович Шелякин

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
andrejscheljakin@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции в применении инновационных образовательных технологий в сфере преподавания иностранных языков. Отмечается, что использование интерактивного подхода в преподавании иностранных языков повышает степень усвояемости учебного материала. Также установлено, что совокупность интерактивных методов в преподавании иностранных языков является оптимальным ответом на вызовы современного образовательного пространства, характеризующегося глобализацией и цифровизацией. Делается вывод, что в результате глобализации и цифровизации необходимо усовершенствование методов преподавания иностранных языков, основанных на трансформации учебного пространства с тем, чтобы обеспечить повышенную мотивацию обучающихся всех уровней подготовки. В статье также указывается, что в связи с глобализацией и цифровизацией возрастают потребности в специалистах, владеющих сразу несколькими иностранными языками. В связи с данным обстоятельством можно сделать вывод, что необходимость изучения иностранных языков на основе личностно-ориентированного подхода будет неуклонно возрастать. Очевидно, что школьный период изучения иностранных языков является одним из наиболее благоприятных, так как познавательная активность обучающихся находится на максимально высоком уровне, поэтому задача педагога выстроить учебный процесс таким образом, чтобы постоянно обеспечивать повышение мотивации обучающихся к изучению иностранных языков, доказывая им, как именно приобретаемые знания им пригодятся в последующей жизни. Расширение объектов за счет дистанционного обучения при изучении иностранных языков способствует интенсификации образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательные технологии, интерактивный подход, иностранные языки, глобализация, цифровизация, учебное пространство, учебная деятельность

Для цитирования: Шелякин А.В. Повышение эффективности преподавания иностранных языков в условиях глобализации и цифровизации обучающего пространства // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 91–96.

Original article

IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND DIGITALIZATION OF THE LEARNING SPACE

Andrei V. Sheliakin

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, andrejscheljakin@gmail.com

Abstract. The article discusses the main trends in the application of innovative educational technologies in the field of teaching foreign languages. It is noted that the use of an interactive approach in teaching foreign languages increases the degree of comprehensibility of the educational material. It has also been established that a set of interactive methods in teaching foreign languages is the best response to the challenges of the modern educational space, characterized by globalization and digitalization. It is concluded that as a result of globalization and digitalization, it is necessary to improve the methods of teaching foreign languages based on the transformation of the learning space in order to provide increased motivation for students of all levels of training. The article also points out that in connection with globalization and digitalization, the need for specialists who speak several foreign languages at once is increasing. In connection with this circumstance, we can conclude that the need to study foreign languages on the basis of a student-centered approach will steadily increase. Obviously, the school period of learning foreign languages is one of the most favorable, since the cognitive activity of students is at the highest possible level, so the task of the teacher is to build the educational process in such a way as to constantly increase the motivation of students to learn foreign languages, proving to them exactly how the knowledge they acquire will be useful in their later life. The expansion of objects through distance learning in the study of foreign languages contributes to the intensification of the educational process.

Keywords: educational technologies; interactive approach, foreign languages, globalization, digitalization, learning space, learning activities. foreign languages, globalization, digitalization, learning space, learning activities

For citation: Sheliakin A.V. Improving the efficiency of teaching foreign languages in the context of globalization and digitalization of the learning space. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:91-96. (In Russ.).

Введение

В сфере образования отсутствуют комплексные исследования, посвященные текущему положению в области виртуальной реальности и геймификации образовательного пространства, которое могло бы показать основные направления уже рассмотренных исследований, представить наиболее важные темы и исследования, а также направления будущих перспективных исследований. Также подобный подход вызывает особый интерес в то время, когда большое количество университетов, колледжей и других учреждений переходят на дистанционное обучение из-за ограничительных мер скопления людей (коронавирусная инфекция – COVID-19).

Технологии, которые используются для изучения и преподавания языков, интенсивно развиваются в настоящее время. В связи с этим, необходимо своевременно отслеживать происходящие с ними трансформации. Кроме того, некоторые образовательные технологии стремительно устаревают и вытесняются более унифицированными и совершенными (например, программы для дигитал-средств – телефонов, планшетов). Следовательно, допустимо сделать вывод, что назрела необходимость в пересмотре технологий, применяемых для изучения и преподавания языков, применяемых в настоящей и будущей практике.

Основная часть

В современном обучающем пространстве, которое характеризуется глобализацией и цифровизацией, педагоги и исследователи активно применяют инновационные технологии для помощи учащимся различной степени подготовленности в изучении языков на протяжении многих лет. В словаре Merriam-Webster [merriam Webster Dictionary] технологии определены как технические процессы, методы или знания, используемые для выполнения поставленных задач. Исходя из этого определения, допустимо обозначить образовательную

технологии как выполнение учебной задачи или цели с использованием технических процессов, методов или знаний. Например, учащийся может выполнить устное задание, описав характеристики объекта на изучаемом языке и использовать цифровой диктофон для записи ее речи, чтобы затем повторно ее прослушать для более четкого артикуляционного представления. Использование инновационных, в том числе, интерактивных технологий в обучающем пространстве оказывается более эффективным, чем традиционное обучение [Ghanizadeh, Razavi 2018; Golonka, Bowles ... 2014].

В исследованиях определялось, какие технологии оказываются более эффективны при изучении иностранных языков как иностранных. Интерактивные технологии являются весьма полезными в улучшении качества преподавания, делая общение подлинным, а также формируя своевременную и актуальную обратную связь между преподавателем и учащимися. Исследователями предлагается использование интерактивных технологий для развития всех применяемых языковых навыков (аудирование, письмо, чтение, перевод, разговорная речь, изучение грамматики и лексики). Также было установлено, что учебная среда, созданная с использованием интерактивных технологий, получает одобрение со стороны большинства изучающих иностранный язык.

Наиболее популярной характеристикой рассмотренных исследований было обучение лексике с использованием планшетов, различных диджитал-устройств, компьютеров. Основные темы проведенных научных исследований связаны с восприятием учащимися современных технологий и их готовностью повышать уровень владения языком. Английский язык является самым распространенным целевым языком.

Быстрый технический прогресс в последние годы предоставил педагогам возможности использовать технологии для образования. Таким образом, использование технологий стало почти повсеместным для изучения языка. Новые технологии (например, виртуальная реальность, дополненная реальность, интерактивный подход, дифференцированное обучение) становятся все более доступными в большинстве учебных заведений. Кроме того, новые технологии (например, облачные вычисления, вычислительное мышление, обработка естественного языка и т. д.) интенсивно развиваются и становятся многообещающими для использования при изучении и преподавании языков. Исследования показали, что технологии могут способствовать успеваемости изучающих язык, повышать учебную мотивацию и сочетать их с традиционными средствами для изучения языка, которые, в ряде случаев, несут важную смысловую нагрузку и необходимы на определенных этапах обучения (например, в случае наращивания синонимического ряда, расширения вокабулярного аппарата).

Технологии постоянно развиваются, приобретая все большую актуальность в различных областях. В сфере образования эти случаи еще более выражены, поскольку организации имеют дело с заинтересованными сторонами с определенными характеристиками, такими как студенты. Учащиеся в основном представляют более молодые поколения, такие как миллениалы или поколение Z, которые являются цифровыми аборигенами [Mulvey, Lever, Elliot 2019: 6].

В процессе преподавания иностранных языков все больше становится задействованной виртуальная реальность, которая представляет собой компьютерную симуляцию учебных ситуаций, и позволяющая учащимся погрузиться в виртуальную среду, абстрагироваться от окружающего пространства и осуществлять взаимодействие с элементами виртуального обучающего пространства, которое содержит фрагменты реальности [Flavian, Ibanez-Sanchez, Orus 2019: 849]. Интерактивные симуляции обеспечивают высокие когнитивные результаты и позитивное отношение учащихся к обучению по сравнению с традиционными методами

[Loureiro, Vilro, Japutra 2020: 403]. Виртуальная реальность может помочь учащимся сосредоточиться и погрузиться в моделирование ситуации, задачи, которую можно выучить и повторять (с ошибками или без них) до тех пор, пока она не будет выполнена в реальной среде без ошибок [Kim, Shin ... 2018: 8].

В то же время использование геймификации – элементов игрового дизайна для неигровых (обучающих) целей для повышения вовлеченности пользователя) в образовании превращается в значимый инструмент мотивации и увлечения учащихся к обучению [Lopez ... 2019: 97]. Поэтому для учебных учреждений является актуальным использование данной технологии при обучении ИЯ [Janssen, Tummel 2016: 23]. С помощью виртуальной реальности и геймификации можно создавать различные сценарии обучения ИЯ, позволяющие собирать и понимать реакции, мотивацию учащихся и их участие в познавательных видах деятельности с подобными сценариями и методами обучения.

В образовании усиливается влияние новейших технологий, предоставляющих альтернативы для распространения знаний и мотивации всех заинтересованных сторон (учащихся, преподавателей, работодателей, компаний, предприятий). Следовательно, понимание того, как привлечь учащихся при помощи инновационных стратегий обучения иностранным языкам, представляет ценность не только для системы образования, но и для общества, в целом. Взаимодействуя, все участники образовательного пространства формируют качественно новые уровни взаимодействия, которые могут сохранить свою функциональность и после периода обучения, трансформировавшись в иные формы взаимодействия, например, в виде проектной деятельности, реализуемой бывшими учениками и педагогом [Baydas, Cicek 2019: 281]. Результаты исследований, посвященных геймификации образовательного процесса, связанного с преподаванием иностранным языкам, показывают, что геймификация имеет положительное влияние на вовлеченность, особенно в краткосрочной перспективе.

При возрастании уровня цифровизации повышается значение видов мотивации среди современных учащихся, которые чувствуют себя более уверенно при наличии в процессе обучения уже ставших им привычных цифровых устройств. При дигитализации учебной среды в поведении учащихся появляется контролируемая мотивация реагировать на внешние раздражители, например, комментирование сообщений на форумах коллег, чтобы получить оценку за участие. Возрастает частота обращений к словарям, так как резко возрастает потребность правильно использовать грамматические конструкции и выбрать из синонимического ряда то слово или термин, которое наиболее полно соответствует контексту. При автономной мотивации поведение учеников согласуется с ценностями и потребностями других учеников.

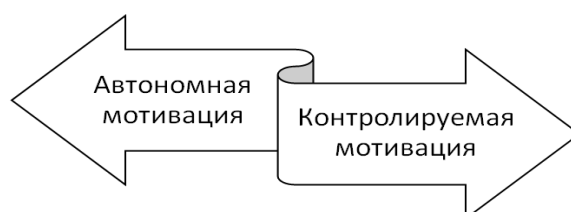


Рисунок 1. Виды мотивации при изучении иностранных языков

Учитывая эти два различных типа мотивации, допустимо отметить, что студенты с автономной мотивацией более охотно участвуют в онлайн-обсуждениях, чем студенты с контролируемой мотивацией. Студенты с автономной мотивацией ведут себя более активно

индивидуализированно, проявляют креативность, сотрудничают, поддерживают свои учебные действия в когнитивном взаимодействии [Xie, Ke 2011: 925]. Мотивация является следствием осознанности обучаемых того, как и каким образом они смогут непосредственно использовать полученные знания.

Участие студентов можно определить и как их психологическое инвестирование и поведенческую вовлеченность в учебную деятельность [Appleton, Christenson, Furlong 2008: 375]. Более того, вовлеченность обучаемых иностранному языку часто определяется как многомерная конструкция и обычно определяется как имеющая три аспекта (рисунок 2):

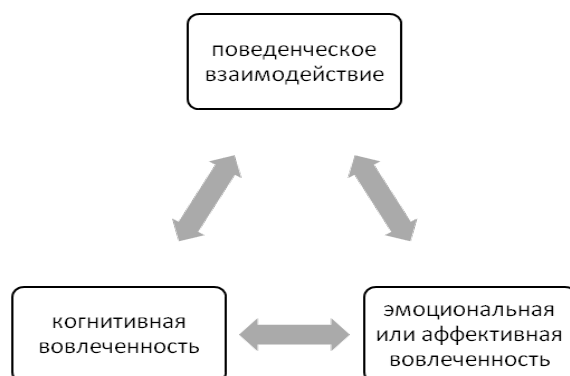


Рисунок 2. Аспекты вовлеченности учащихся при изучении иностранных языков

Заключение

Поведенческое взаимодействие в онлайн-контексте может обычно осуществляться через обсуждение. Количество и интенсивность дискуссий как метода интерактивного обучения между учащимися можно рассматривать как индикатор поведенческой вовлеченности. В соответствии с этим, просматривается зависимость между возникновением дискуссий среди учащихся, уровнем их вовлеченности в познавательный процесс и результатами учебных достижений.

Список литературы

1. Appleton J.J., Christenson S.L. and Furlong, M.J. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct, *Psychology in the Schools*. 2008. Vol. 45 No. 5. P. 369-386.
2. Baydas O., Cicek M. The examination of the gamification process in undergraduate education: a scale development study, *Technology, Pedagogy and Education*, Routledge. 2019. Vol. 28 No. 3. P. 269-285.
3. Flavian, C., Ibañez-Sánchez S., Orús C. Integrating virtual reality devices into the body: effects of technological embodiment on customer engagement and behavioral intentions toward the destination, *Journal of Travel and Tourism Marketing*. 2019. Vol. 36. No. 7. P. 847-863.
4. Ghanizadeh A., Razavi, A., Jahedizadeh S. TELL (Technology-Enhanced Language Learning): in Iranian High Schools: A Panacea for Emotional and Motivational Detriments. 2018. Vol. 7. No. 4. P. 92-100.
5. Golonka E.M., Bowles A.R., Frank V.M., Richardson D.L., Freynik S. Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Comput. Assist. Lang. Learn*. 2014. № 27. P. 70-105.
6. Janssen D., Tummel C., Richert A. and Isenhardt, I. Virtual environments in higher education – immersion as a key construct for learning 4.0, *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*. 2016. Vol. 9. No. 2. P. 20-26.

7. Kim H., Shin H., Kim H.S., Kim, W.T. VR-CPES: a novel cyber-physical education systems for interactive VR services based on a mobile platform, *Mobile Information Systems*. 2018. Vol. 1. P. 1-10.

8. Lopez C.D., Calonge G.A., Rodriguez L., Ros M., Lebron M., Carrillo D.L., García A.C., et al. Using gamification in a teaching innovation project at the university of Alcalá: a new approach to experimental science practices” // *The Electronic Journal of E-Learning*, Academic Publishing Ltd. 2019. Vol. 17. No. 2. P. 93-106.

9. Loureiro S.M.C., Bilro R.G., Japutra, A. The effect of consumer-generated media stimuli on emotions and consumer brand engagement, *Journal of Product and Brand Management*. 2019. Vol. 29. No. 3. URL: <https://doi.org/10.1108/JPBM-11-2018-2120> (дата обращения: 7.03.2021).

10. Merriam-Webster Dictionary; Merriam-Webster, Inc.: New York, NY, USA, 2016; Available online: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (дата обращения: 7.03.2021).

11. Mulvey M.S., Lever M.W., Elliot S. A cross-national comparison of intra-generational variability in social media sharing // *Journal of Travel Research*. 2019. Vol. 59. No. 7. P. 1-17.

12. Xie K., Ke F. The role of students’ motivation in peer-moderated asynchronous online discussions, *British Journal of Educational Technology*. 2011. Vol. 42. No. 6. P. 916-930.

Информация об авторе

А.В. Шелякин – аспирант,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Information about autor

A.V. Sheliakin – Post Graduate Student,

Perm State Humanitarian Pedagogical University.



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 10–15 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 (e-mail);
 - 6 – название статьи;
 - 7 – аннотация (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
 - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и/или словосочетаний);
 - 9 – ссылки.

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: [Бондарко 2005: 25], [Leiss 2010: 234], [Fillmore 1987: 34].

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: 22.12.2019). 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 7.0.7–2021 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление».

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. СПб.: 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. СПб.: Наука, 1998. С. 51–63.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.05.2018).

Пример оформления статьи:

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. ...

Eurasian humanitarian journal. 2022. No. 1. P. ...

Научная статья

УДК ...

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ

Иван Иванович Иванов

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, Пермь, azxvdvs@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств туристического дискурса. Он интегрирует в себе элементы других типов дискурса, таких как географический, рекламный, спортивный, природоохранный, гастрономический и научно-популярный. С момента своего возникновения, туристический дискурс менялся под влиянием исторических и социально-экономических условий. Сегодня туристическая коммуникация носит коммерческий характер, предполагающий взаимодействие автора и читателя, как потенциального клиента туристического бизнеса. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а его читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается лингвокультурная, когнитивная и эмоциональная информация для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая в обязательном порядке должна быть транслирована переводчиком. Это предполагает наличие у него рефлексии, знания культуры и истории страны, а также воспроизведения концептов и аллюзий, заложенных в тексте оригинала. Когнитивно-деятельностный подход к переводу и «распредмечивающее» понимание смысла оригинала позволяют точнее интерпретировать концептуальную программу исходного текста и передавать интенциональный смысл оригинала во всей его полноте. При этом переводчик должен учитывать, что эмоциональная информация туристического текста может содержать целый ряд манипулятивных приемов, например, прилагательные в превосходной степени, которые призваны гиперболизировать описываемые достопримечательности. Эмоционально-оценочные характеристики могут нести и элементы текста, нацеленные на передачу когнитивной информации. Их сочетание приводит к выводу о том, что исследуемый текст написан в научно-популярном стиле, целью которого является донести в доступной форме специальные знания, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя. По этой причине когнитивная информация в чистом виде – терминология, встречается в тексте гораздо реже, чем в лексемах, отражающих их семантику, но несущих познавательную информацию, осложненную образами восприятия потенциального читателя данного текста.

Ключевые слова: туристический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл

Для цитирования: Иванов И.И. Языковая репрезентация типологических свойств туристического дискурса в переводе // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 7–15.

Original article

LINGUISTIC REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF TOURIST DISCOURSE IN TRANSLATION

Ivan I. Ivanov

Perm State University, Perm, Russia, azxvdvs@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the tourist discourse texts. They include the elements of other types of discourses such as geographical, advertising, sport, gastronomic and others. The tourist discourse has experienced many alterations due to historical and social factors. It has acquired commercial character due to the interrelation of its authors and the supposed tourist clients. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the tourist text, and the potential readers of very versatile and not homogenous origin. For this reason the text contains the cultural, cognitive and emotional information, which is to attract the attention of the supposed reader and be obligatory translated. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author

in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey the intentional contents of it. The translator is to realize that the tourist discourse text may contain emotional information which can manipulate his perception of the text and make its contents look more attractive for a potential reader. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such text belongs to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part such information is represented by the words which convey emotional aspect of the notions aimed at the emotional perception of the potential reader.

Keywords: tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning

For citation: Ivanov I.I. Linguistic Representation of Typological Features of Tourist Discourse in Translation. Eurasian humanitarian journal. 2022;1:7-15. (In Russ.).

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. Иванов И.И. Текст. Монография. М.: ТСС, 2020. 345 с.

Информация об авторе

И.И. Иванов – кандидат филологических наук, доцент, кафедра ...,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the author

I.I. Ivanov – Ph.D. (Philology), Associate Professor, ... Department,
Perm State University.

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 (60 дней).
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://evrazgumzhurnalrussia.blogspot.com>