

*Наука — это организованное знание.*

Герберт Спенсер,  
английский философ и социолог (1820-1903)

*Важные исследования задерживаются из-за того,  
что в одной области неизвестны результаты,  
уже давно ставшие классическими в смежной области.*

Норберт Винер,  
американский учёный,  
выдающийся математик и философ,  
основоположник кибернетики  
и теории искусственного интеллекта  
(1894–1964)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCES REPUBLIC OF BURYATIA  
BURYAT STATE UNIVERSITY  
NATIONAL UNIVERSITY OF MONGOLIA

# **LANGUAGE AND CULTURE, MIND AND COGNITION. INTEGRATED RESEARCH**

International Conference dedicated  
*to the 60th anniversary*  
*of Prof. **Polina P. Dashinimaeva***

(Ulan-Ude – Baikal Riviera Resort, June 28–30, 2018)

Scientific editor  
*G. S. Dorzhieva*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.

Ulan-Ude  
Buryat State University Publishing Department  
2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ  
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
МОНГОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

## **ЯЗЫК-КУЛЬТУРА, МЫШЛЕНИЕ-ПОЗНАНИЕ. ИНТЕГРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Материалы международной научно-практической конференции,  
посвящённой 60-летию со дня рождения доктора филологических наук,  
профессора **Полины Пурбуевны Дашинимаевой***

(Улан-Удэ — Байкальская Ривьера, 28–30 июня 2018 г.)

Научный редактор  
*Г. С. Доржиева*  
доктор филологических наук, профессор

Улан-Удэ  
Издательство Бурятского госуниверситета  
2018

УДК 811(082)  
ББК 81.2  
Я 411

Утверждено к печати  
редакционно-издательским советом  
Бурятского госуниверситета

*Ответственный редактор*

**Л. М. Орбодоева**, кандидат педагогических наук, доцент

*Редакционная коллегия*

**Н. А. Бохач**, кандидат педагогических наук, доцент  
**Э. В. Семенова**, кандидат филологических наук, доцент  
**Н. С. Цыбикова**, кандидат филологических наук, доцент

*Текст печатается в авторской редакции*

Я 411 **Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования** : материалы международной научно-практической конференции (Улан-Удэ, 28–30 июня 2018 г.) / науч. ред. Г. С. Доржиева; отв. ред. Л. М. Орбодоева. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2018. — 424 с.  
ISBN 978-5-9793-1236-1

В сборнике представлены статьи преподавателей российских и зарубежных вузов, учителей средних школ, научных работников и аспирантов по широкому кругу вопросов лингвистики — от методологии междисциплинарных исследований, объектов переводоведения и дискурсологии до общей и специальной методики преподавания иностранных языков. Материалы конференции призваны представить язык-культуру в детерминации соответствующего мышления-познания.

**Language and Culture, Mind and Cognition: Integrated Research** : collection of papers of the international scientific conference (Ulan-Ude, 28–30 June, 2018) / sci. ed. G. S. Dorzhieva; exec. ed. L. M. Orbodoeva. — Ulan-Ude: Buryat State University Publishing Department, 2018. — 424 p.

The collection presents articles on a wide range of issues on linguistics: from interdisciplinary research methodology, and focuses in translation and discourse studies, to language teaching theory, both overall and particular issues, written by University professors of Russia and foreign countries, as well as high school teachers, researchers and postgraduates. The conference resources are supposed to depict language not only in conjunction with culture, but also with preceding cognition and ideation.

**УДК 811(571.5)**  
**ББК 81.2(253.5)**

ISBN 978-5-9793-1236-1

© Бурятский госуниверситет, 2018

## ПРЕДИСЛОВИЕ

10 января 2018 года исполнилось 60 лет доктору филологических наук, профессору Полине Пурбуевне Дашинимаевой и 25 лет ее трудовой деятельности в стенах Бурятского государственного университета. Имя Полины Пурбуевны хорошо известно в российской и зарубежной науке благодаря ее трудам и выступлениям на русском и английском языках на многих конгрессах, симпозиумах и научных конференциях в России и за рубежом. Научная деятельность профессора П. П. Дашинимаевой посвящена изучению вопросов философии и теории языка, психо- и нейролингвистики, бурятоведения, перевода и переводоведения, что свидетельствует о широком диапазоне ее научных интересов, охватывающих практически все современные направления лингвистики.

Настоящий сборник материалов научно-практической конференции «Язык-культура, мышление-познание: интегративные исследования», посвященный юбилею профессора П. П. Дашинимаевой, включает статьи известных российских ученых (Е. Ф. Тарасов, Институт языкознания РАН; А. А. Залевская, Тверской государственный университет; Т. Ю. Загряжкина, МГУ имени М. В. Ломоносова; Г. Т. Хухуни, Московский городской педагогический университет; Н. В. Языкова, Московский городской областной университет; А. П. Майоров, Бурятский государственный университет), преподавателей вузов, аспирантов из Москвы, Санкт-Петербурга, Твери, Уфы, Тюмени, Иркутска, Читы, а также из ближнего и дальнего зарубежья: США, Франции, Польши, Монголии, Кореи, Китая.

Тематика конференции отражает приоритетные направления современной науки, которая интегрирует традиционные школы и выходит за их пределы. В соответствии с представленными материалами в сборнике выделены следующие разделы:

- «Мультидисциплинарные методологии исследования»;
- «Актуальные проблемы современной лингвистики»;
- «Социальная идентичность и другие объекты дискурсивной лингвистики»;
- «Перевод как неоднозначное посредничество в межкультурной коммуникации»;
- «Актуальные проблемы теории и методики обучения иностранным языкам»;
- «Современные технологии обучения иностранным языкам».

Содержание каждого из разделов направлено на изучение заявленной проблемы с использованием различных подходов, основанных на совокупности достижений философии, психологии, социологии, лингвистики и культурологии, с применением современного методологического и терминологического аппарата. Разделы, посвященные теории и методике обучения иностранным языкам, постулируют общенаучную антропоцентрическую парадигму познания, которая применительно к образованию реализуется в личностно-ориентированной парадигме, направленной на всестороннее развитие личности с учетом принципов гуманизации.

Организаторы конференции — кафедра перевода и межкультурной коммуникации Института филологии и массовых коммуникаций БГУ — выражают благодарность авторам и надеются, что материалы конференции будут интересны для широкого круга специалистов: филологов, культурологов, лингводидактов, литературоведов, социолингвистов, этнологов и др., и окажут практическую пользу преподавателям вузов, аспирантам и студентам гуманитарного направления.

*Г. С. Доржиева,*  
доктор филологических наук, профессор БГУ

# I. МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

УДК 81'1+81'23

## ОНТОЛОГИЯ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОГО И НЕЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

© **Тарасов Евгений Федорович**

доктор филологических наук, профессор,  
Институт языкознания Российской академии наук  
Москва, Российская Федерация  
E-mail: eft35@mail.ru

В статье постулируется идея о том, что языковое и неязыковое сознание следует изучать с точки зрения деятельностной онтологии как активность носителей определенной этнической культуры в речевом и неречевом взаимодействии — совместной деятельности, когда манифестируются присвоенные объекты реальной действительности в виде сформированных образов сознания. Данное взаимодействие, производимое по правилам этноса, реализуется на основе определенной общности знаний и метазнаний, что в свою очередь обуславливает формирование некоторой оптимальной общности сознаний. Здесь возможно выделить трехуровневую модель общественного сознания, включающую в себя официальное, обыденное и промежуточное общественное сознание. Феноменология языкового и неязыкового сознания изучается в рамках психологии восприятия как процесс воздействия объекта восприятия на рецептивные органы, а сенсорный материал рассматривается как следы воздействия культурного предмета на рецептивные органы.

*Ключевые слова:* сознание, онтология, феноменология, восприятие, образ, языковой знак.

Языковое и неязыковое сознание — это обозначение проблемной области, известной в лингвистике как проблема «вербального значения».

Онтология языкового сознания и неязыкового сознания может быть определена как процесс восприятия реальной действительности, осуществляемый в интересах совместной деятельности носителями как правило одной и той же этнической культуры. Совместная деятельность (СД) коммуникантов задает онтологию речевого и неречевого взаимодействия людей, превращая реальную действительность не только в объект совместной деятельности, но в объект языкового и неязыкового сознания.

Активность носителей определенной этнической культуры в рамках этой деятельности детерминирует все процессы, обслуживающие СД: процесс речевого и неречевого общения, цель которого организовать СД, коммуникацию (производство и восприятие речи), развертываемую коммуникантами для решения задач общения, а также познавательную активность коммуникантов с целью формирования образов сознания используемых языковых средств и с целью формирования образов объектов СД и предметов, входящих в ситуацию общения и для создания образов сотрудников СД. Деятельностная онтология определяет речевую активность коммуникантов, которая есть объект лингвистики, достаточно однозначным образом:

– окружающий человека мир — это объект воздействия людей, которое превращает природные объекты этого мира в культурные предметы, обеспечивающие этносу возможность выживания в конкретном природном ландшафте;

– восприятие культурных предметов обусловлено необходимостью осуществлять совместную деятельность, т. е. оно разворачивается в интересах СД и поэтому все психические образы, формируемые в сознании носителей этнической культуры, детерминированы деятельностью членов конкретного этноса, которые придают этим образам этнокультурную специфику.

Необходимость осуществлять СД в определенном ландшафте по правилам своего этноса обуславливает формирование некоторой оптимальной общности сознаний, включающей в себя общность знаний о культурных предметах, технологиях (операциях) создания этих культурных предметов и метасознаний о знаниях других членов моего этноса. Именно эта общность знаний и метазнаний делает возможным общение членов одного этноса при помощи языковых и неязыковых знаков. Нельзя не подчеркнуть, что эти общие знания этнокультурно специфичны. Следует также помнить, что эти знания, обладающие оптимальной общностью, индивидуальны по способу своего существования.

Отсюда следует, что в общих знаниях, которые можно определить как общественное сознание, целесообразно различать разные уровни по критерию субъекта этих знаний. С достаточной уверенностью можно выделить в высокоразвитых этнических культурах следующие уровни: уровень официального общественного сознания, фиксируемый в энциклопедических словарях, уровень обыденного общественного сознания, существующий как сознание профанных носителей языка и культуры, и промежуточный уровень, зафиксированный в толковых словарях типа словаря С. И. Ожегова, в которых отображена научная рефлексия над употреблением этнического языка. Представляется, что трехуровневая модель общественного сознания, включающая в себя официальное, обыденное и промежуточное общественное сознание, вполне адекватна для решения многих задач.

Для анализа феноменологии языкового и неязыкового сознания целесообразно исходить из следующих представлений, сформированных в психологии восприятия. Для протекания процесса восприятия реальной действительности, и, следовательно, для формирования образов сознания необходима система, состоящая из объекта восприятия и из тела человека, содержащего рецептивные системы, в которых в виде пучка сенсорных данных отображается воздействие объекта восприятия на рецептивные органы; далее процесс восприятия разворачивается как анализ сенсорного материала при помощи образов воспоминания, сформированных ранее при присвоении своей этнической культуры и служащих теперь в качестве перцептивных эталонов, которые позволяют отождествить сенсорный материал как следы воздействия культурного предмета на рецептивные органы, образ которого хранится в социальной памяти субъекта восприятия.

Таким образом, деятельностная онтология процесса познания реальной действительности и, следовательно, процесса построения языкового и неязыкового сознания позволяет представить формирование индивидуального сознания членов конкретного этноса как присвоение своей этнической культуры, которая является внешней предметной и деятельностной формой сознания, данной каждому члену этноса для формирования ментальной формы своего индивидуального сознания. Говоря иначе, предметная и деятельностная формы культуры, предоставляемые этносом для присвоения каждому члену этноса с целью формирования своего индивидуального сознания, обеспечивают взаимопонимание членов этноса как одного, так и разных поколений. С достаточным основанием можно утверждать, что только в деятельностном усвоении своей этнической культуры каждый член этноса формирует свое ин-

дивидуальное ментальное сознание и оптимальную общность сознаний, позволяющую знаковое общение между носителями одной этнической культуры.

Феноменологию языкового и неязыкового сознания образуют культурные предметы и процессы их изготовления (взятые в аспекте их технологии) как объекты человеческого восприятия, тело человека, снабженное рецепторами, как субъекта восприятия, обладающего телом с рецепторами и образами сознания, сформированными в ходе присвоения предметной, деятельностной и знаниевой форм своей этнической культуры и доступными для субъекта сознания в интроспекции, сознание как совокупность образов сознания, формируемых в ходе восприятия предметной и деятельностной форм этнической культуры, включая и тела языковых и неязыковых знаков, и сознание как механизм манипулирования образами сознания, метасознание как часть совокупного сознания субъекта, позволяющая ему анализировать свое сознание, становясь в позицию наблюдателя за своим собственным сознанием и отстраиваясь от него. К феноменологии языкового и неязыкового сознания следует также отнести участников СД и речевого взаимодействия как носителей расовых, этнических, культурных, социальных и знаковых качеств, а также процессы СД и речевого общения, осуществляемые по правилам конкретной этнической культуры.

Специальный интерес представляет для нас феноменология формирования неязыкового и языкового сознания, которая начинается с обнаружения и ориентировки в предмете — объекте восприятия, воздействие которого на рецептивные органы субъекта восприятия фиксируется как некоторая совокупность сенсорных данных, подлежащих идентификации при помощи перцептивных эталонов, в функции которых выступают образы воспоминания, которые были сформированы ранее и теперь хранятся в памяти для использования их в качестве перцептивных эталонов. Легко прийти к выводу, что один и тот же объект восприятия носителями разных этнических культур может быть воспринят по-разному.

Если в ходе восприятия объекта используется не только перцептивный эталон, в качестве которого функционирует образ воспоминания некоторого культурного предмета, но и языковой знак-слово, то в восприятие включается еще одна совокупность знаний, принудительно вводящая в процесс восприятия познавательный ресурс, созданный культурой этноса и ассоциированный как с телами отдельных языковых знаков, так и с вербальными конструкциями (речевыми высказываниями), начиная словарными дефинициями и кончая крупными теоретическими концепциями в разных областях человеческой деятельности, описывающими сложные понятия.

Обозначение словом образа неязыкового сознания, который обычно в лингвистически ориентированных концепциях значения становится предметным значением слова, автоматически означает языковую категоризацию, т. е. подведение нового образа сознания прежде всего под лексические и грамматические категории, в которых нашел отображение многовековой опыт носителей языка.

Итак, называние образа сознания словом означает овнешнение ментального (внутреннего) образа при помощи тела языкового знака, который является культурным предметом, с этим телом ассоциированы знания, часто неосознаваемые, которые стали объектом анализа в фоносемантике. Звуковая или графическая форма тела языкового знака отображается в сознании коммуникантов в виде слухового или зрительного образов, анализ которых, к сожалению, находится на периферии интересов лингвистов. С образом тела знака в сознании коммуникантов ассоциировано лексическое значение, овнешняемое при помощи слова, например, «дом», вербальной конструкцией «жилое (или для учреждения) здание» [Ожегов, 2012], синонимами



(домина, хоромы, очаг, пепелище, изба, хата, хижина, терем, чертог, усадьба, вилла, шалаши, чум, юрта) [Шильнова, 2014], указанием на коннотации (родительская забота, тепло родного дома, семейная атмосфера) [Эко, 2006]. Кроме того, с телом языкового знака ассоциированы знания коммуникантов, категоризирующие его лексико-грамматическую сочетаемость в речевой цепи (лексическое и грамматическое значение), а также знания, определяющие сферу использования слова (функционально-стилистическая окраска слова).

В заключение необходимо заметить, что существующие теории значения: референтная (значение слова — это объект или явление, обозначаемое словом), определительная (значение можно разложить на компоненты, которые образуют совокупность иерархически организованных признаков), теория прототипов (прототип — это собирательный сенсорный образ, обозначенный данным словом [Поляков, 2011]), не являются адекватными для анализа содержательной стороны языковых единиц, которая превышает познавательные возможности этих теорий, игнорирующих комплексный характер объектов анализа.

#### *Литература*

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. Изд. 28-е, перераб. М., 2012. 1376 с.
2. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций. СПб.: Питер, 2011. 680 с.
3. Шильнова Н. И. Новейший школьный словарь синонимов и антонимов / сост. Н. И. Шильнова. М.: Дом славянской книги, 2014. 639 с.
4. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / пер. с итал. А. Н. Коваля. СПб., 2006.

#### ONTOLOGY AND PHENOMENOLOGY OF LINGUISTIC AND NON-LINGUISTIC MIND

*Evgeniy F. Tarasov*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,

Language Studies Institute, Russian Academy of Sciences,

Moscow, Russian Federation

E-mail: eft35@mail.ru

The paper claims that one goes into research of linguistic and non-linguistic mind up to the activity approach: the framework considers that in the common activities, i.e. speech and non-verbal interactions, ethnic culture bearers manifest objects of reality interiorized as image-schemas of consciousness. The cooperation managed in agreement with ethnic-centered norms is due to the similarity of knowledge and metaknowledge which determines bridging an optimal amount of mind commonality in its turn. The author distinguishes three layers of social or community mind — official/formal, everyday and intermediate social awareness. Phenomenology of linguistic and non-linguistic mind should be focused on from the standpoint of perception psychology, i.e. the way an object of perception affects body receptors, and the way culture objects predetermine shaping of sensory products as perception prints.

*Keywords:* mind, ontology, phenomenology, perception, image, language sign.

## О МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДХОДЕ К ПРОБЛЕМЕ СЕМИОЗИСА

© Залевская Александра Александровна

доктор филологических наук, профессор,  
Тверской государственный университет  
Тверь, Российская Федерация  
E-mail: Alexandra.Zallevskaya@tversu.ru

Обосновывается необходимость не простого сложения результатов исследования семиозиса с позиций разных наук, а интегративного подхода к ситуациям пользования языком в процессах познания и общения с учетом специфики языка, выступающего в качестве достояния индивида как представителя вида, личности и члена социума. Ситуация противоположения логического и лингвистического подходов к трактовке семиозиса ныне сменяется попытками найти компромисс между этими подходами. Обосновывая важность интегративного исследования объекта в разных ракурсах, автор убеждает читателя в том, что изучение Пирсом глубинных процессов функционирования знака на самом деле подразумевает и мультидисциплинарность научного подхода к семиозису, хотя мыслитель на словах отрекся от психологии и феноменологии. Задача современных исследователей семиозиса состоит в выявлении эвристического потенциала ряда наук о человеке, включенном в естественное и социальное окружение.

*Ключевые слова:* естественный семиозис; интегративный подход; моделирование; эксперимент.

### Вводные замечания

В последние десятилетия значительно обострился интерес к проблеме семиозиса, который рассматривается с позиций разных наук, при этом само понятие семиозиса может получать своеобразную трактовку. В задачи предлагаемой статьи входит обсуждение некоторых вопросов, так или иначе связанных с разграничением узкоспециальных подходов к семиозису и комплексного (интегративного) подхода, стремящегося как можно более полно учесть суть и специфику изучаемого объекта.

### Различные подходы к семиозису

Поиск в Интернете выводит на широкий разброс сфер жизнедеятельности человека, с которыми увязывается понятие семиозиса, например: Biosemiotics, Cognitivesemiotics, Computationalsemiotics, Culturalandliterarysemiotics, Cybersemiotics, Designsemiotics, Ethnosemiotics, Filmsemiotics, Lawandsemiotics, Marketingsemiotics, Musicsemiology, Nuclearsemiotics, Organisationalsemiotics, Pictorialsemiotics, Semioticanthropology, Semioticsofmusicvideos, Socialsemiotics, Theatresemiotics, Urbansemiotics, Visualesemiotics, etc. К этому можно добавить, что встречается и противоположение семиозиса в живой и неживой природе, делаются попытки рассмотреть особенности семиозиса на клеточном уровне [URL: [ink.springer.com/article/10.1007/s12304-008-9038-9](http://ink.springer.com/article/10.1007/s12304-008-9038-9) (accessed at 30/04/2017)] и т. д. В то же время дискутируются вопросы оправданности / недопустимости слишком широкого толкования сути семиозиса, рассмотрения языка как кода и т. п. [Кравченко, 2008]. Поскольку нас интересует прежде всего то, какая наука или какие науки требуются для разностороннего анализа и объяснения сути семиозиса, ограничимся обсуждением возможности / несостоятельности наиболее часто встречающегося противоположения логического и лингвистического подходов к трактовке семиозиса. Некоторые авторы используют эти

термины как синонимы, в то время как другие трактуют их как именованья различающихся, но соотносимых областей научного изыскания. Поскольку основания для противоположения семиотики Пирса и семиологии Соссюра заслуживают отдельного обсуждения, остановимся только на некоторых попытках каким-то образом сочетать эти два подхода к семиозису, т. е. найти основания для компромисса.

Как отмечено в книге [URL: <http://yanko.lib.ru/> (дата обращения: 12.07.2017)], «первым, кто попытался опровергнуть миф об антитетичности Пирса и Соссюра, был Роман Якобсон, однако Эко углубил эти представления и в построении своей концепции руководствовался принципом их синтеза». С заключением относительно У. Эко трудно согласиться: скорее, он повторил путь, который прошел Пирс, а именно — глубокое погружение в проблематику семиозиса и фокусирование на реальных ситуациях функционирования семиозиса в познании и общении не могли не привести исследователя к пониманию роли факторов, оказывающих влияние на процесс семиозиса и обязательных для разработки теории высокой объяснительной силы (в качестве примера можно назвать обоснование роли перцептивного семиозиса в книге [Есо, 2000]), что согласуется с понятием перцептивного сужения у Пирса и уж никак не отвечает постулируемому Соссюром характеру связи между означающим и означаемым языкового знака; иначе говоря, Эко шёл своим путём вдумчивого исследователя, стремящегося не синтезировать идеи других авторов, а искать объяснение наблюдаемым фактам, выходя за рамки общепринятых постулатов). Как бы то ни было, в последнее время всё чаще появляются сторонники компромисса между названными подходами вплоть до создания авторских коллективов, ставящих своей задачей сочетание продуктивных идей семиотики и семиологии.

Так, в сети Интернет приводится информация о том, что для целенаправленного междисциплинарного анализа идей основателя семиотики Ч. С. Пирса и основателя семиологии Ф. де Соссюра объединились сотрудники научных центров двух американских университетов. Краткое изложение истории разработки названных учений было предпринято в докладе, прочитанном 24.10.2014 г. на научной конференции, и в статье, опубликованной в журнале «Signs and Society» [URL: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/680470> (accessed at: 05/01/2017)].

Основная особенность предпринятого в названном случае междисциплинарного подхода к сопоставлению идей Пирса и Соссюра, является фокусирование на понятии репрезентации, которое, по принятому авторским коллективом мнению, лежит в основе знаковых процессов. Отмечается, что имеют место две в определённой мере противоречащие друг другу трактовки сути репрезентации: первая из них исходит из того, что одна вещь репрезентирует другую в том смысле, что она выступает **вместо** или **на месте** чего-то отсутствующего в данный момент или неизвестного; вторая трактовка фокусируется на **ре-презентации**, т. е. на том, что нечто снова становится присутствующим. Добавляется также, что в эмфатически окрашенной разговорной речи в последние десятилетия появился квази-глагол *to represent*, выражающий солидарность говорящего по отношению к некоторому делу и т. д.

В цитируемой публикации высказывается также предположение, что именно из-за многозначности термина «репрезентация» группа выдающихся учёных из Калифорнийского университета в Беркли назвала свой журнал просто одним словом: «Representations». В противовес этому название журнала «Signs and Society» основано на признании того, что базовые отношения *репрезентации* («стоять вместо» и «репрезентироваться») должны рассматриваться по меньшей мере в ещё пяти дополнительных контекстах, а именно: в контексте *кодификации* (организации знаков в

сложных структурах), *коммуникации* знаков (при передаче их разными средствами), *инскрипции* (использования знаков в относительно устойчивых текстовых или материальных форматах), *модальностей интерпретации* (доступной или запрещаемой), а также сильнейших ограничений или *регламентаций*, которые отличают и лимитируют продуцирование значения в названных выше контекстах. Отсюда следует, что журнал «Signs and Society» предназначен для исследования знаковых процессов во всех их манифестациях. Объявляя свои намерения изучить многоуровневые отношения между репрезентацией, кодификацией, коммуникацией, интерпретацией, инскрипцией и регламентацией, авторы только предлагают эти шесть уровней как эвристические или полезные для научных изысканий. Вполне очевидно, что планируемая программа исследований требует междисциплинарного подхода, ограничиваемого перечисляемыми действиями с языковыми знаками.

В то же время имеются публикации, фокусирующиеся на более широком понимании мультидисциплинарности, выходящем за рамки лингвистики и семиотики [Дашинимаева, 2010; 2017; Леонтьева, 2017].

#### **Две разновидности мультидисциплинарного подхода к семиозису**

Прежде всего уточним, что в наши задачи не входит построение логически стройной многоуровневой схемы по результатам группировки и соотнесения различных проявлений семиозиса в живой и неживой природе, что связано со многими узкоспециальными интересами и постулатами. Представляется полезным разграничить следующие две исследовательские ситуации мультидисциплинарного подхода к семиозису: в рамках семиотики как таковой и в более широком контексте наук о человеке.

Первая из названных ситуаций может ограничиваться только сферой семиотики с фокусированием на триаде «семантика, синтактика, прагматика», которая была заложена ещё в работе Ч. Морриса [Моррис, 1983]. Из публикаций последних лет назовём книгу Л. Ф. Чертова [Чертов, 2014], где разграничиваются три области научных изысканий:

- *семиология* — высокий уровень обобщений, продуктом которого выступают принципы организации семиотических средств из разных семиотических систем; выявляются универсалии, присущие семиотическим средствам разных типов, конструируются схемы описания этих средств, строятся теоретические модели их функционирования;
- *семиография* — все описания конкретных семиотических единиц, построенных из них конструкций, правил их образования и интерпретации;
- *семиософия* — философские рассуждения по соответствующим проблемам (различные версии философии языка, знака, имени и т. д.; аспекты онтологии, гносеологии, логики, философии культуры и др.).

При этом уточняется, что главным выступает выявление того, как семиотические средства оказываются способными означать нечто. В названной книге разграничиваются также тексты по *общей семиотике* и по *семиотике пространства*; упоминается и «*метасемиотика*», под которой понимается исследование самого предмета семиотики. Таким образом, выстраивается определённая система дисциплин в едином поле вариаций направлений семиотических исследований.

Заметим, однако, что Пирс сначала тоже пытался ограничиться триадой «чистая грамматика», «чистая логика» и «чистая риторика». Первая из этих «формальных» дисциплин должна заниматься институционально устанавливаемыми (приписываемыми языковым единицам) правилами *оформления высказывания*, которые обеспе-

чивают успешность взаимопонимания; вторая направляет *оформление мысли* в ходе рассуждения, в то время как третья учитывает возможности *воздействия* на адресата. Далее Пирсу пришлось признать, что нельзя обойтись без прагматики, этики и эстетики. Но самое главное заключается прежде всего в том, что, во-первых, фактически сам Пирс уже использовал и другие научные подходы, необходимые для глубокого понимания и объяснения того, как «работает» знак, а во-вторых — он в конце своего творческого пути признал, что заниматься всем этим должна единая наука (имплицитруется то, что ныне называют интегративным подходом к исследованию объекта в разных ракурсах). Более того, на словах отрекшись от психологии, феноменологии и т. п., Пирс фактически реализовал комплектный подход, по своей сути ориентированный на глубинные процессы функционирования семиозиса у познающего мир и общающегося человека, что имплицитует неизбежность обращения к ряду наук о человеке [Peirce, 1998; Залевская, 2018].

### **Заключение**

Итак, представляется важным разграничить науки, ориентированные на некоторый узкоспециальный подход к семиозису, и науку, ставящую своей задачей выявление разносторонних характеристик семиозиса как **познавательной универсалии**. Вполне очевидно, что во втором случае речь должна идти о мультидисциплинарном подходе, способном интегрировать эвристический потенциал многих наук, исследующих изучаемый объект в разных ракурсах, связях и отношениях. Это приводит к выводу, что исследование ситуации естественного семиозиса должно быть принципиально мультидисциплинарным, но не простым сложением результатов, получаемых разными науками, а разработкой интегративного подхода, способного реализовать эвристический потенциал различных ракурсов исследования процессов и результатов адаптации к естественному и социальному окружению индивида как представителя вида и личности, а также как члена определенного социума.

Для выявления эвристического потенциала взаимодействующих дисциплин необходимо учитывать, что один и тот же термин в каждой из таких дисциплин включается в специфичное для него категориальное поле, что может приводить к недопониманию вплоть до конфликтов. Например, Соссюр определяет понятие «значимость» в рамках системы языка; для Пирса значимость зависит от прагматически ориентированной ситуации, в то время как возможны и другие толкования значимости, ср. хотя бы личностную трактовку значимости в работах [Дашинимаева, 2010; 2017]. Очевидно, необходимо соотнесение подобных терминологических вариаций по наиболее общему инварианту со спецификацией различий в специально составляемом рабочем словаре. Главное же состоит в том, что подобным образом может быть выделен набор параметров, каждый из которых является продуктом компрессии смысла, существенным для разработки теории естественного семиозиса.

### *Литература*

1. Дашинимаева П. П. Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводимости: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19; Иркутский гос. лингвистич. ун-т. Иркутск, 2010. 46 с.
2. Дашинимаева П. П. Теория перевода. Психоллингвистический подход: учебник. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. 360 с.
3. Залевская А. А. Вопросы естественного семиозиса: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. 160 с.

4. Кравченко А. В. Языковой семиозис и пределы человеческого познания // Когнитивные исследования языка. Вып. 3: Типы знаний и проблема их классификации. М.; Тамбов: ИЯ РАН; ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. С. 37–45.
5. Леонтьева К. И. Когнитивное моделирование перевода: основы антропоцентрического подхода: монография. Тамбов: Принт-Сервис, 2017. 248 с.
6. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 37–89.
7. Усманова А. Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. Минск: ПроPILEI, 2000. 200 с. / URL: <http://yanko.lib.ru/> (дата обращения: 12.07.2017).
8. Чертов Л. Ф. Знаковая призма. Статьи по общей и пространственной семиотике. Языки славянской культуры, 2014. 560 с.
9. Eco, U. Kant and the Platypus: Essays on Language and Cognition. San Diego, New York, London: Harcourt, Inc., 2000. 464 p.
10. Parmentier, R. J. Representation, Symbol, and Semiosis: Signs of a Scholarly Collaboration // Signs and Society. 2016. Vol. 4, Number 2 | (Fall 2016). [Electronic resource] / URL: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/680470> (accessed at: 05/01/2017).
11. Peirce, C. Semiotics from Late Correspondence: Excerpts from Letters to Lady Welby (1906-08) // The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Vol. 2 (1893–1913) / Ed. by the Peirce Edition Project. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1998. Pp. 477–491.
12. Three Types of Semiosis // Biosemiotics April 2009, Volume 2, Issue 1, pp. 19–30 / URL: [ink.springer.com/article/10.1007/s12304-008-9038-9](http://ink.springer.com/article/10.1007/s12304-008-9038-9) (accessed at 30/04/2017).

#### TO MULTIDISCIPLINARY STUDY OF SEMIOSIS

*Alexandra A. Zalevskaya*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,

Tver State University

Tver, Russian Federation

E-mail: [Alexandra.Zalevskaya@tversu.ru](mailto:Alexandra.Zalevskaya@tversu.ru)

Multidisciplinary approach to semiosis is treated as an integrative scientific study of signs functioning in cognition and communication. Situation of contrasting the logical and linguistic approaches to semiosis is now substituted by different attempts to combine these approaches in a unified theory. It is demonstrated that Peirce realized a multidisciplinary approach in his study of semiosis as a complex (conscious and unconscious) process in its dynamics, though he declared his refusal to follow psychological and phenomenological postulates. Explanatory aim of multidisciplinary research requires a coordinated discussion of different dimensions of signs and semiosis for using heuristic potentials of various sciences as opposed to simple sum of results in each of them taken separately.

*Keywords:* natural semiosis; integrative approach; modeling; experiment.

УДК 88'22

#### УРОКИ ВЫНЕСЕНИЯ ПОЗНАНИЯ-МЫШЛЕНИЯ ЗА СКОБКИ ЯЗЫКА

© **Дашинимаева Полина Пурбуевна**

доктор филологических наук, профессор,

Бурятский государственный университет

г. Улан-Удэ, Российская Федерация

E-mail: [pdash@bsu.ru](mailto:pdash@bsu.ru)

В работе постулируется идея о необходимости разработки системной методологии мультидисциплинарной стратегии исследования актуального семиозиса. В связи с тем, что меха-

ническое соединение базовых идей сотрудничающих дисциплин не предполагает новое знание, рекомендуется взять в качестве методологического ядра некую эпистему, которая могла бы служить и стратегическим регулятором, и ограничителем описания объекта. Согласно автору, таковым является психонейрофизиологический принцип изолированного запуска мыслительно-познавательной и речемоторной функций индивида — принцип, позволяющий далее очертить перечень нерелевантных догматических постулатов. К ним относятся идеи: о рождении мысли в слове, приравнивании лексикографической и семиотической семантики, второстепенной роли невербального знака, переводимости с одного языка на другой, референциальной детерминированности языковых единиц. В условиях методологической незрелости лингвистики интроспекция может быть достаточно доказательным методом описания речемышления.

*Ключевые слова:* методология; меж- и мультидисциплинарность; семиозис; познание; мышление; язык-речь; автономный.

...научные знания постоянно подвергаются трансформации под влиянием практических, технических, политических, культурных нововведений. Ключевым словом становится также моделирование сложности. Именно во взаимном оплодотворении, кросс-фertilизации научных дисциплин — будущее науки.

*Е. Н. Князева, 2011*

### **Введение. Основания для методологического поворота**

Сегодня мы — лингвисты всех профилей и специализаций — хорошо понимаем необходимость выхода в междисциплинарное исследовательское пространство не столько в связи с официальной установкой, прописанной в частности в федеральных государственных стандартах образования, сколько в связи с онтологией самого семиозиса: познание-мышление происходит в коре головного мозга и в других частях организма познающего и мыслящего индивида в ненаблюдаемом — для третьего лица — режиме. Для исследователя от первого лица, однако, это происходит вполне сенсорно ощущаемо, в связи с чем метод интроспекции выведения вовне внутренних психологических и нейрофизиологических состояний становится основным способом поставки материала описания. Тем не менее, для того чтобы установить, какие процессы лежат в «ядре» речи и при этом придать описанию научного объекта большей доказательной силы, нам требуется обратиться к результатам смежных областей знания.

Второй причиной замены методологической традиции описания языка, речи, коммуникации является право современной аудитории обучающихся и читателей получать труды, не «страдающие» ни «зрелым возрастом», ни замшелостью подхода. Если идти вслед за универсальной логикой, то научно-исследовательские парадигмы должны меняться максимум через 25 лет — период, охватывающий жизнь одного поколения. Сейчас идет 18-й год нового тысячелетия, что значит, мы должны были описывать естественный семиозис в рамках новых эпистемологических установок 18 лет, применяя подходы, которые обеспечивали бы расширение научного мировоззрения, с тем чтобы с 2025 года обогащать и видоизменять его с учетом присоединения к объявляемой уже сегодня парадигме открытого разума «инженерия трансдисциплинарности».

### Краткий обзор методов и принципов междисциплинарности

Обзор литературы и умозрительные наблюдения позволяют прийти к выводу о том, что междисциплинарность приводит к нескольким форматам и результатам взаимодействия:

- формируется общее и для науки-донора, и для науки-реципиента новое раздробленное знание со своим метаязыком; в итоге подобного сотрудничества раздвигаются междисциплинарные рамки и появляется во взаимодействующих науках холистическое видение объекта/объектов исследования;
- новое знание отдельно образуется в каждой контактирующей науке таким образом, что не происходит очевидное расширение границ исследования;
- новое знание создается только в науке-реципиенте, тем не менее это знание может раздвинуть предметные рамки данной дисциплины.

К сожалению, пока не утвердилась единая позиция относительно типов междисциплинарных связей и их корреляции с вышеобозначенными в первом приближении принципами, тем не менее прослеживается близость мнений в аспекте содержания типов. Принято считать, что полидисциплинарность еще не означает интеграцию дисциплин, потому что каждая дисциплина сохраняет свою собственную методологию, хотя подвергается определенному воздействию со стороны других дисциплин, а междисциплинарность подразумевает кооперацию областей знания и «циркуляцию общих понятий для понимания некоторого явления» [Князева, 2011].

В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова выделяют меж-, мульти- и трансдисциплинарность по другому критерию. Это расширение научного мировоззрения от меньшей к большей моральной ответственности за результаты и последствия: ответственность в своей профессиональной деятельности означает междисциплинарность; далее ответственность перед общепринятой научной парадигмой присуждается к мультидисциплинарности; затем наступает трансдисциплинарность при условии признания объективного должностования и обязательности элементов-фрагментов единого мира [Мокий, 2016, URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435> (дата обращения: 05.04.2018)].

Согласно О. Федоровой, 4 типа междисциплинарных отношений — кроссдисциплинарность, мультидисциплинарность, интердисциплинарность и трансдисциплинарность — дифференцируются по степени интенсивности сотрудничества и влияния результатов взаимосвязей на образование нового знания в контактируемой/-ых дисциплине/дисциплинах [Федорова, 2014, с. 19–34]. Если под кроссдисциплинарностью понимается ситуация, когда новое знание образуется только в рамках дисциплины-реципиента, то в мультидисциплинарном подходе, хотя и появляются новые кванты знания в обеих науках, однако не наблюдается расширение дисциплинарных рамок. Расширение наблюдается в последних двух, поскольку степень влияния наук друг на друга здесь выше: общее новое знание касается ряда объектов исследования (интердисциплинарность), и охватывает все больше объектов, отражаясь, по видимому, и на принципах, и методах исследования взаимодействующих наук (трансдисциплинарность).

Для унификации типов взаимосвязей философ и социолог, президент Ассоциации сложного мышления во Франции Эдгар Морен предлагает говорить о полидисциплинарных исследовательских *полях*, междисциплинарных *исследованиях* и трансдисциплинарных *стратегиях* исследования [Цит. по: Князева, 2011, с. 194]. Третьи основываются «на фундаментальности, холистическом видении реальности и попытке схватить реальность в ее универсальных паттернах», где устанавливается



связь между естественными, гуманитарными и социальными науками [Там же, с. 194–195].

### **Основания трансдисциплинарности исследования семиозиса**

Думается, не будет ошибочным утверждать, что «двойные» лингвистики явились как следствие реализации плана расширения дисциплинарных границ, но в большей степени подобные исследования проводились и проводятся по принципу механического соединения двух наук. Не хватает методологической канвы, созданной вокруг научных принципов междисциплинарности, определенных в свою очередь на основе ряда эпистем.

Новая эпистемология исследования речемыслительного процесса задана еще в конце XX в. как «когнитивно-психологическая» и «биокогнитивная» в западной или «когнитивно-деятельностная» парадигма в отечественной лингвистике, главной составляющей которых справедливо обозначен когнитивный компонент. Как справедливо утверждает Е. Н. Князева, когнитивная наука «не возвращается в оппозициях субъекта и объекта познания, относительной и абсолютной истины, истины и заблуждения, а стремится проникнуть в сложную лабораторию человеческого мозга и тела, привлекая результаты фундаментальных научных дисциплин: естествознания, наук о жизни, гуманитарных дисциплин... В поведении [человека] много нерационального или даже иррационального, в нем не только работает ум, но и бушуют чувства, не только управляет воля, но и играют страсти и эмоции. Когнитивная наука изучает феномены сложного познания, такие как синестезия, мысле-образы и визуальное мышление, кинестезическое мышление, энактивность восприятия и мышления [Князева, 2011, с. 199]. В нашей сфере это исследовательское направление прежде всего отрицает лого- и фоноцентрический подход, что значит — приоритет изолированного формально-структурного описания в отрыве от его детерминированности сознанием и мышлением индивидуума. В рамках данной парадигмы психолингвистический подход можно идентифицировать как гипонимичное — подчиняющееся по отношению к гиперонимичной когнитивно-психологической парадигме — направление.

Поскольку в процессе производства речи человек сначала мысленно переживает некоторую значимость (также и в ситуации восприятия речи), затем только вербализует во внешней речи определенную, часто уже видоизмененную, часть помысленного, интерес лингвистов представляют следующие *что-* и *почему-*вопросы, которые в «чистой» лингвистике не задаются как исследовательские проблемы первостепенной важности:

- Что стоит за словами и что субъект помыслил? Почему это его занимает/беспокоит?
- Что он хочет от собеседника?
- Что осталось недовербализованным?
- Почему остались импликации?
- Что (какие факторы) повлияло на выбор именно этих, а не других, знаков?

В традиционно-лингвистических исследованиях данный семиотический перечень вмещается как проблема лексического значения в прокрустово ложе. Между тем очевидно, что за-словарная семантика в принципе не связана с лексикографическим толкованием, которое дает обобщенные характеристики денотата, а больше отсылает нас к вопросам смежных областей знания — педагогике, культурологии, психологии, социологии, политологии и, конечно, антропологии. Психолингвистический подход подразумевает выявление и описание проблем естественного семио-

зиса в системе тех составляющих, которые предшествуют непосредственной речи и вызывают и ее формирование, и ее конечное моторное производство, однако нельзя сказать, что сегодня определен действенный инвентарь основных рычагов, которые способствовали бы реализации конвергентных технологий.

В качестве эпистемы, которая обладала бы методологически-аппликативным потенциалом, потому что корректировала бы семантико-ориентированные концепции и положения, исходящие из старых догматических парадигм, может служить психо-нейрофизиологический принцип автономности запуска мыслительно-познавательной и речемоторной функций организма *HomoLoquens* — принцип, описывающий естественный ход реального семиозиса и отрицающий сосюрсовское функциональное единство формы и значения [Dashinimaeva, 2017]. Идея об этом единстве, которая внедрилась как истина последней инстанции во все клеточки нашего лингвистического сознания, опутывает нас оковами и закрывает доступ в полидисциплинарное пространство, потому что эта идея представляет собой догму, подразумевающую статику взаимоотношений между внешней и внутренней составляющими речи. Будем освобождаться от оков: форма отделена от семантики, поскольку они активируются в разных участках коры мозга, а второй компонент — также градиентно и дистрибутивно во всем теле социального индивида.

Таким образом, для выхода из моно- и входа в полидисциплину (в отличном от трактовки Е. Н. Князевой значения) следует нам принять убеждение в то, что новое знание носит вертикальный и раздробленно-атомарный характер.

### **Отрицание догматических доктрин как начало выхода в полидисциплинарное пространство**

Для того чтобы вынести мышление-познание за скобки языка и извлечь уроки, следует определить в первом приближении перечень нерелевантных концепций и теоретических идей широкого и узкого охвата модуса исследования, подвергнув их ревизии с точки зрения вышеобозначенных оснований.

1. Так, из сказанного вытекает опровержение первого тезиса — идеи слитого единства внешней и внутренних составляющих речемышления, детерминирующего лозунг «Мысль рождается в слове!».

2. Логично отнести ко второй концепции — поскольку вытекает из первой — убеждение, приравнивающее лексикографическое и семиотическое значение как единое целое. Основанием отнесения постулата к догмам является следующая идея: то, что наполняет и заполняет внешние оболочки речи, обуславливается ситуативно-актуальными — функционально обновленными к моменту речи — значимостями (для говорящего) «здесь и сейчас», а не лексикографическими квантами обобщенного знания. Это значит, что когда лингвист вовлекает в анализ текста только словарные статьи, он занимается «лингвистической редукцией» и сводит модель мира к знаниям, локализованным в лексикографических источниках, что является «результатом необоснованности и чрезмерности неоправдавшихся надежд, связанных с различными формализованными методами изучения языка» [Тарасов, 2010, с. 20]. Слово имеет значение не само по себе и не в силу его заданности в словаре, а в результате того, что оно возбуждает и активирует в конкретном когнитивном пространстве определенные психические образы, поэтому значение в естественно-семиотическом смысле как переживание слова не-конечно, а всегда открыто.

3. Далее неверна идея фетишизации функций вербального кода относительно невербального знака, который как минимум эксплицирует невербализованное (имевшее место по тем или иным прагматическим причинам), внося «корректирующий»

вклад в понимание, уточнение смысла и коммуникативного намерения, и тем самым обостряя рецепцию слушающего и способствуя релевантной обратной реакции.

4. Устаревшей с точки зрения задаваемой эпистемы является идея тотальной или высокой степени переводимости текста с одного языка на другой, которая как бы обосновывает процесс плодотворности переводческого опосредования межкультурной коммуникации. Мотивацией прихода к такому оптимистическому выводу является та же самая вера в слитое единство формы и семантики, что означает — в существование раз и навсегда заданных словарных эквивалентов и грамматических паттернов. Но, как известно, кроме знания вокабуляра степень переводимости по меньшей мере зависит от степени понимания способов мышления и познания народа, концептуальных ориентиров носителей культуры, описываемых в данном отрезке времени, и от умения переводчика релятивизировать эти стереотипы относительно автора оригинала.

5. Следует пересмотреть традиционную и посттрадиционную теории референции. Согласно первой, существуют определенные корреспондентно-репрезентативные связи языка с предметами внешнего мира, т. е. конкретное слово всегда указывает на конкретный объект. Однако атомарный подход говорит о том, что в речемышлении нет реальных — со зрительно, обонятельно и тактильно ощущаемыми физическими характеристиками — референтов: есть лишь «копии копий» (в терминологии И. Канта), поскольку то, что видим и слышим, не интериоризуется универсально как картинка-принт-скрин, а обрабатывается уникально и в «пакетном режиме» [Дашинимаева, 2010]: каков этногенетический и эмпирический контент индивида, таковы и способы интериоризации. То, что мысль не является зеркальным отражением материальной действительности, объясняется личностностью выбора модуса познаваемого: в когнитивный процесс одного индивида внешний мир входит одной гранью, другого — второй и т. д.

Иначе говоря, в нашей голове создаются на определенный промежуток времени и периодически видоизменяются образы небытия<sup>1</sup>. В этом и других случаях опровержения традиционных идей речь идет не столько об использовании «бритвы Оккама» ради сокращения ненужных теоретических сущностей (типа, *их слишком много!*), сколько ставится принципиальный вопрос о снятии с лингвистической повестки дня концепций, не имеющих доказательные основания для пролонгирования срока жизни. Они не валидны, потому что на это указывают данные естественных и гуманитарных наук. Базовые нейроанатомические и —физиологические принципы организации и функционирования мозга, основы психологии развития, когнитивной и биологической психологии, физики живых систем вкупе с синергетическим принципом самоорганизации систем, хотя и опосредованно, но указывают на алгоритм речемыслительного процесса, что служит достаточным основанием для переосмысления догматических идей.

О внесении возможных поправок в посттрадиционные референциальные теории антиэссенциалистского толка (Дж. Остин, Р. Рорти) можно прочесть в [Zhanaev, 2015].

---

<sup>1</sup>Описываемая ситуация не должна ставиться на одну площадку с Платоновской загадкой небытия, которая имеет название «борода Платона»: небытие существует так, что не существует, потому что его нельзя описать. У. Куайн предлагает отказаться от этой теории, сбрав бороду окончательно (применив «бритву Оккама») [Куайн, 2003].

### **Заключение**

Приписывание лексическому значению и языковому знаку высокой степени самостоятельности и самодостаточности можно охарактеризовать в терминах Альберта Эйнштейна как продукты «плебейской иллюзии наивного реализма», когда в обыденном сознании и в науках все вещи «существуют» в том виде, в каком их воспринимают наши чувства [Эйнштейн, 1967, с. 249]. Это не значит, что лингвистам следует срочно развивать вторую иллюзию знания и познания реальности — «аристократическую иллюзию о неограниченной проницательности чистого мышления» [Там же], однако представляется очень полезным нам — современным исследователям, тяготеющим к трансдисциплинарным стратегиям изучения актуального семиозиса — пытаться идентифицировать психические процессы на основе субъективного наблюдения собственного сознания, т. е. активнее применять интроспективный метод. В условиях неразработанности междисциплинарных технологий и отсутствия опыта критического анализа общелингвистических и других гуманитарных теорий с точки зрения данных других дисциплин интроспекция становится почти единственным, но достаточно верным, орудием научного труда.

Определение критерия, позволяющего очерчивать границы научности лингвистического знания и составлять перечень устаревших и устаревающих доктрин, последовательная и системная разработка методологии расширения рамок исследования и примыкания к парадигме открытого разума «инженерия трансдисциплинарности» обуславливают постановку нового витка научно-исследовательских целей и задач во второй четверти XXI в.

### *Литература*

1. Дашинимаева П. П. Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводаемости: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Улан-Удэ, 2011. 377 с.
2. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 193–201.
3. Куайн У. В. О. С точки зрения логики: 9 логико-философских очерков / пер. с англ. В. А. Ладова, В. А. Суровцева; под общ. ред. В. А. Суровцева. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2003. 166 с.
4. Мокий В. С., Лукьянова Т. А. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях // *Universum: Общественные науки: электрон. научн. журн.* 2016. № 7(25). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435> (дата обращения: 05.04.2018).
5. Федорова О. А и Б сидели на трубе, или Междисциплинарность когнитивных исследований // *Логос. М.*, 2014. № 1 (97). С. 19–34.
6. Эйнштейн А. Замечания о теории познания Бертрана // *Собр. науч. тр. Т. 4. М.: Наука, 1967. С. 248–252.*
7. Dashinimaeva P. P. Language Translatability and Culture Intranslatability Grounded by Psychoneurolinguistic Episteme // *Языковые проблемы перехода через культуру: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Улан-Батор, 12–13 мая 2017 г. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. С. 4–8.*
8. Zhanaev, A. Symbol and World Relation: The Study of Some Cultural Contexts of Buryat Language Use (2015). In: *Etnografia Polska*, LIX, 1–2.

BRACKETING COGNITION-IDEATION OUT OF LANGUAGE:  
LEARNING A LESSON

*Polina P. Dashinimaeva*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Buryat State University

Ulan-Ude, Russia  
E-mail: pdash@bsu.ru

The paper claims that there is a crucial necessity to develop multidisciplinary strategies of real semiosis studies. Considering that new knowledge does not come out of mechanical splitting some basic ideas of the crossing disciplines, there must be an episteme around which one constructs an updated methodology. The author claims it to be a psychoneurophysiologically separated activation of speech and ideation units. The episteme lies in the core of methodology, so it helps researcher depict semiosis both regulating and bounding the items within the strategy. It also indicates which theories are out of date or stagnant. The author refers the following ideas to them: of ideation appearance in word, of lexicographic and semiotic meanings equaling, of verbal sign superiority over non-verbal code, translatability from language-1 to language-2 and words' referential determinance. When methodology is not advanced yet, a proper means to provide verification might be introspection.

*Keywords:* methodology; inter- and multidisciplinary; semiosis; cognition; ideation; semiosis; language-speech; separate.

УДК 81-11

## **К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ**

© Семенова Эржена Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: semenova@bsu.ru

Начиная со второй половины XX в. благодаря технологическому, исследовательскому и научному прорыву меняется парадигма познания человеком окружающего мира. Новый научный вектор — вектор синтеза. Сегодня анализ поглощается синтезом, но вместе с тем не исчезает, а продолжает развиваться параллельно, но оставаясь его основой и предпосылкой. Эта парадигма возможна только на междисциплинарной основе, конвергенции, взаимопроникновения наук и технологий. Исследователи выделяют новые модели порождения знания (В. И. Заботкина), стадии процесса междисциплинарного взаимодействия: от полного игнорирования до интереса к методологии и интеграции (С. Сьюландер), другие ученые в своих работах пересматривают лингвистический понятийный аппарат (А. В. Вдовиченко). Сегодня в филологии допустимы таких ключевые ориентиры, как «неопределенность», «плюрализм внутренних миров», «релятивизм оценки», «многогранность и многомерность реальности».

*Ключевые слова:* лингвистическая междисциплинарность; новая научная парадигма; философия XX в.; синтез науки; междисциплинарное взаимодействие; понятийный аппарат; философия языка.

Проследивая развитие европейской науки, подразумевая под ней современную научную мысль в целом, можно выделить отдельные этапы эволюции: первый начинается с колыбели европейской цивилизации — Древней Греции, когда всё, что интересовало ученые умы, находилось в пределах одной науки — философии, именно философами той эпохи были заданы большинство вопросов, которые волнуют людей до сих пор, и были даны ответы, вполне адекватные в рамках существовавшей тогда парадигмы восприятия мира и его устройства; затем, развиваясь, выделяются разделы философии, которые формируются в последующем в научные

направления, представляя своеобразный второй этап. Этот этап, на наш взгляд, самый продолжительный, поскольку связан с историческими, религиозными, экономическими и социальными факторами, влиявшими на благоприятный климат развития научного направления. В рамках второго этапа определяются предметная область, формулируются задачи, формируется понятийный аппарат, разрабатывается методология. Научное направление становится все более специальным и специфичным. И, наконец, третий этап, который представляет собой новый эволюционный виток, позволяющий решать новые задачи на новом качественном уровне. Именно этот виток мы сейчас наблюдаем.

Среди оценок развития современной науки все чаще звучат слова интеграция, конвергенция, междисциплинарность. Президент Национального исследовательского центра «Курчатовский институт» д-р физ.-мат. наук, профессор, член-корреспондент РАН М. В. Ковальчук отмечает, что наша цивилизация находится сейчас в точке бифуркации с одной стороны, а с другой — в смене методов познания как науки, так и технологии, которые в свою очередь подстраиваются под промышленность. Новая линия — линия синтеза, начала формироваться в середине прошлого века. Анализ поглощается синтезом, но не исчезает полностью, развивается параллельно, оставаясь его основой и предпосылкой [Ковальчук, 2013, с. 3–11]. И только на междисциплинарной основе возможно дальнейшее развитие образования, науки и промышленности. Исследователи языка XX в. проделали большой путь с формулирования предмета и объекта лингвистики, разделения внутренней и внешней лингвистики, доказательства знаковости языка, его структурной организации. Ф. де Соссюра, идеи структурализма были продолжены в исследованиях американских дескриптивистов Л. Блумфилда, Ф. Боаса, Э. Сепира, ученых, объединенных пражской школой структурно-функциональной лингвистики Н. С. Трубецкого, Р. О. Якобсона, В. Матезиуса, глоссематикой Л. Ельмслева, который представлял копенгагенскую школу. Привлечение новых инструментов в лингвистику стало основой формирования нового направления в лингвистике — конструктивизму, который первоначально был сформулирован с применением законов математики и математической логики. Начиная с 50-х гг. XX в. начинают появляться исследования уже междисциплинарного характера: это область социолингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, нейролингвистики и др. Проблемы языка решают не только лингвисты, но философы, историки, социологи, математики, программисты.

В. И. Заботкина отмечает, что новая модель порождения знания связана с современным этапом развития общества и науки, [Заботкина 2015, с. 15]. Как пишет Р. Фокс: «Изменения в обществе, науках и технологиях вызвали значительный сдвиг в производстве знания, в двух смыслах: что знание производит и как знание производится. И если традиционные формы производства знания, относящиеся к модели 1, являются дисциплинарными, гомогенными, иерархичными и диктуемыми научными школами, то новая модель производства знания, или модель 2, является трансдисциплинарной (генерируется в прикладном контексте, обладает собственной теоретической структурой, методами и способами применения, которые могут не локализоваться в традиционной научной картине), гетерогенной (соединяет различные навыки и опыт, вовлекая разные источники производства знаний и различая их в то же время), гетероархической (изменяющейся, не следующей за принятой системой знаний)» (перевод наш. — С. Э.) [Fox 2008, с. 16–34].

Междисциплинарность становится наглядной и наблюдаемой, что особенно важно, с одной стороны, открывающей новые возможности для исследователя, а с

другой позволяющей взглянуть на объект и предмет с новой стороны. Шведский зоолог С. Сьюландер выделяет десять стадий, которые проходит процесс междисциплинарного взаимодействия: от исключительно собственных интересов, затем интереса, попыток сближения, неудач, начала совместных дискуссий, возможных разочарований, до общего научного интереса [Цит. по: Федорова 2014, с. 19–34].

Научные работы последней декады являются маркерами междисциплинарного процесса, например, ««Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении» Дж. Лакоффа (Гнозис, 2011), «Субстанция мышления: язык как окно в человеческую природу» Ст. Пинкера (Либроком, 2013), «Философия языка и теория значения» П. П. Дашинимаевой (Издательство БГУ, 2010). В самом языке, точнее лингвистических исследованиях, происходит переосмысление понятийного аппарата, например, «Расставание с “языком”: Критическая ретроспектива лингвистического знания» А. В. Вдовиченко (Издательство ПСТГУ, 2009), «От языкового мифа к биологической реальности: переосмысливая познавательные установки языкознания» А. В. Кравченко (Рукописные памятники Древней Руси, 2013)»» [Семенова 2015, с. 88–90].

И. В. Лысак выделяет два основных подхода к междисциплинарности: «междисциплинарность понимается как взаимодействие двух и более научных дисциплин» и «второй подход к междисциплинарности предполагает выявление тех областей знания, которые не исследуются существующими научными дисциплинами» [Лысак, 2016]. Таким образом, с одной стороны мы наблюдаем задачи, которые могут быть решены в рамках двух и более наук, но с другой стороны, еще более интересными и интригующими выступают области, которые не исследовались ранее.

Среди любопытных, на наш взгляд, примеров междисциплинарного подхода можно привести исследование О. И. Глазуновой, посвященного лингвистике, философии и теории струн: «В свете М-теории приоритет смысловых значений над субстантивными, т. е. признаков над объектами материального мира, имеет вполне логическое обоснование...» [Глазунова, 2014, с. 15]. Попытка объяснения формирования и распространения значений является изящной и неожиданной, тем самым, подтверждая действие универсальных космических законов не только для космических объектов, но и в функционировании языка.

Актуальным является вопрос, заданный в статье П. П. Дашинимаевой «Остается ли философия методологическим ориентиром филологии в XXI веке?». Автор анализирует отношения философии и лингвистики за последние 50–60 лет и отмечает: «апостериорность языковедческих моделей относительно предшествовали философских постулатов, что служит обоснованием их методологической роли. Однако в условиях необходимости применения трансдисциплинарной парадигмы исследования объекта философии не может оставаться для филологии единственным поставщиком методологии» [Дашинимаева 2014, с. 3]. Также в статье П. П. Дашинимаевой отмечается, что радикальные научные открытия в российской науке обязаны неклассической парадигме, которая получила большое распространение в середине XX века. Если признать, что языковедение отстает от философии как своего поставщика методологии на одну парадигму, то сегодня в филологии наконец наступил неклассический период признания и запуска в научный оборот таких ключевых ориентиров, как «неопределенность», «плюрализм внутренних миров, стало быть интерпретаций», «релятивизм оценки», «многогранность и многомерность реальности»».

Современные лингвистические исследования в силу основного объекта изучения — языка, который сам по себе является многогранным феноменом, проводятся с привлечением междисциплинарного инструментария, позволяя тем самым добиваться новых многомерных результатов и ставить перед собой новые исследовательские задачи.

#### *Литература*

1. Глазунова О. И. Философия языка и проблемы современной лингвистики. М.: Ланд, 2014. 400 с.
2. Дашинимаева П. П. Остается ли философия методологическим ориентиром филологии в XXI веке? // Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2014. Вып. 14 (2). С. 3–6.
3. Заботкина В. И. От интегрированного вызова в когнитивной науке к интегрированной методологии // Методы когнитивного анализа семантики: компьютерно-корпусный подход / под общ. ред. В. И. Заботкиной. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 15–38.
4. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий — новый этап научно-технического развития // Вопросы философии. М.: Наука, 2013. № 3. С. 3–11.
5. Лысак И. В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (дата обращения: 09.05.2018).
6. Семенова Э. В. О некоторых типах когнитивного моделирования // Евразийская парадигма России: материалы междунар. науч. конф., посвящ. 20-летию Бурятского госуниверситета (Улан-Удэ, 30 сентября — 1 октября 2015). Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2015. С. 88–90.
7. Федорова О. А и Б сидели на трубе, или Междисциплинарность когнитивных исследований // Логос. М., 2014. № 1 (97). С. 19–34.
8. Fox R. The contribution of linguistics towards transdisciplinarity in organizational discourse // International Journal of Transdisciplinary Research. Alban, 2008. Vol. 4. p. 16–34.

#### ON THE LINGUISTIC INTERDISCIPLINARY APPROACH

*Erzhena V. Semenova*  
Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
E-mail: [semenova@bsu.ru](mailto:semenova@bsu.ru)

Cognitive paradigm has been changing since the second part of XX<sup>th</sup> century due to technological, research and scientific breakthrough. A new scientific vector — vector of synthesis. Today analysis absorbed synthesis, but not disappear, however, and continues to evolve in parallel, but staying its basis and prerequisite. This paradigm is only possible on an interdisciplinary basis convergence, interpenetration of science and technology. Researchers identify new models of generation of knowledge (V. I. Zabotkina), stage of the process of interdisciplinary interaction: from the total disregard to interest in methodology and integration (C. Suelander), other scientists — reconsider the linguistic conceptual apparatus (A. V. Vdovichenko). Today such key marks as "uncertainty", "the internal pluralism of the worlds", "relativity estimates", "multiplicity and multidimensionality of reality" are possible in Philology.

*Keywords:* linguistic interdisciplinary; a new scientific paradigm; philosophy of XX<sup>th</sup> century; a synthesis of science; interdisciplinary interaction; conceptual apparatus; philosophy of language.



## РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЖИВОПИСИ В МОДЕРНИСТСКОМ ДИСКУРСЕ

© Антонова Ксения Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

Санкт-Петербург, Российская Федерация

E-mail: ksana-a@mail.ru

В статье рассматривается интермедиальность как интегративный признак модернистского художественного дискурса, обосновывается перспективность дискурсного анализа массива поликодовых модернистских текстов, рассматривается эволюция взаимодействия литературы и других видов искусств в художественных произведениях, теории литературы и смежных научных дисциплинах, разграничиваются понятия «синтез искусств», «интермедиальность», «интертекстуальность», рассматривается специфика реализации интермедиальных связей литературы и живописи в английском модернизме на уровне именования, уровне темы, уровне смысла, уровне формы. Особое внимание уделяется двоякой одаренности писателей рубежа XIX и XX веков в области словесного и изобразительного искусства. Отмечается роль интермедиальной составляющей в реализации принципа диалогизма в рамках концепции «кризиса авторства» М.М.Бахтина за счет диалога писателя с читателем посредством передачи художественной информации от писателя читателю; диалога писателя с самим собой; диалога разных медиа в рамках художественного дискурса.

*Ключевые слова:* интермедиальность, поликодовость, дискурс, диалогизм, медиа, образность.

Реализация связей литературы и живописи в истории литературы рассматривалась с нескольких позиций: с одной стороны, как синтез искусств, подразумевая создание качественно нового художественного явления, не сводимого к сумме составляющих его компонентов, идейно-мировоззренческое, образное и композиционное единство которых, общность участия в художественной организации пространства и времени, согласованность масштабов, пропорций, ритма порождают в искусстве качества, способные активизировать его восприятие, сообщать ему многоплановость, многогранность развития идеи, оказывать на человека многостороннее эмоционально насыщенное воздействие, обращаясь ко всей полноте его чувств; с другой стороны — как интермедиальное взаимодействие, способствующее выявлению особых типов внутритекстовых связей, опирающихся на образность разных видов искусства.

Несмотря на то, что первые интермедиальные связи были обнаружены между литературным и музыкальным произведением, наиболее полно масштабно в произведениях художественной прозы и поэзии проявилось взаимодействие живописи и словесного искусства. Сравнительный анализ стилей близких по мироощущению писателей и художников, в том числе и проблема взаимодействия литературы и живописи в контексте исторических эпох, художественных направлений и течений стали популярными в литературоведении в конце XX в. Именно тогда писатель и поэт стали рассматриваться как художники, а их литературное творчество начало интерпретироваться в соотношении с изобразительным искусством.

Взаимодействие литературы с другими видами искусства особенно часто возникает, если писатель является художником; если речь идёт об иллюстрировании литературного текста, если произведение искусства построено по принципу развёрну-

того («фабульного») повествования, как бы в серии картин, если оно посвящено художнику или создано на сюжет произведения искусства или включает заимствованные из него эпизоды и образы [Антонова, 2011, с. 83].

Рубеж XIX–XX веков отличался уникальной концентрацией равно одаренных в живописи, и в литературе личностей: многие талантливые поэты, писатели и художники были одарены двояко и творили одновременно в области литературы и живописи. Их произведения являлись ярким примером взаимодействия, а иногда и конфликта искусств в создаваемых ими текстах (Дж. Рёскин, Д. Г. Россетти, У. Моррис, У. Пейтер, Л. Кэррол, О. Уайлд, Д. Г. Лоренс), что подтверждает тезис о том, что именно в переломные периоды пересмотра философских оснований бытия и мышления в истории усиливалась реализация интермедиальных связей между разными видами искусства [Антонова, 2011, с. 83].

Эмпирической базой исследования послужили романы и произведения малой прозы английских писателей-модернистов первой трети XX в. Д. Г. Лоренса, В. Вулф, Дж. Джойса, Э. М. Форстера, обнаруживающие особый тип структурных взаимосвязей, основанный на взаимодействии языков различных видов искусства в системе единого художественного целого, проявленных в образных структурах, которые включают информацию о другом виде искусства.

Методологически значимым для нашей работы является то, что понятия *синтез искусств* и *интермедиальность* разграничиваются с точки зрения принципов создания и характера созданного в итоге образа: синтез искусств направлен на активизацию различных органов чувств воспринимающего для постижения представленного явления во всей многогранности вызываемых им образов, создавая синтетическое образное единство, тогда как в процессе же интермедиального взаимодействия образность, порождаемая определенной художественной одаренностью автора, реализуется с привлечением средств других видов искусств. Таким образом, синтез искусств является этапом в создании интермедиального образа на уровне его воплощения, а интермедиальность можно рассматривать как поиск адекватных средств передачи образности одного вида искусства средствами другого вида искусства [Антонова, 2011, с. 81].

Разграничивая понятия *интермедиальность* и *интертекстуальность*, напомним, что согласно Н. В. Тишуниной, в системе интертекстуальных отношений связи выстраиваются внутри одного семиотического ряда, в то время, как интермедиальность предполагает организацию текста посредством взаимодействия различных видов искусств на пересечении разных семиотических рядов [Тишунина, 2001. С. 149–154]. Как следствие, в системе интермедиальных отношений живописи и литературы сначала осуществляется перевод одного художественного кода в другой, а затем происходит взаимодействие на уровне заимствования и внедрения живописных образов в вербальный текст, на уровне создания словесных картин за счет поэтических средств языка (метафор, эпитетов, художественных сравнений, авторских цветообозначений), — на уровне поэтических символов и аллегорий (флора и фауна), на тематическом уровне: героями являются художники или художественно одаренные личности, обладающие соответствующим видением мира.

Литература английского модернизма неоднократно становилась объектом исследования в рамках классического литературоведения: комплексному интермедиальному анализу художественного мира отдельных литературных произведений посвящен ряд диссертационных работ последних лет.

В свете парадигмы современных когнитивных исследований представляется логичным и методологически обоснованным изменить ракурс анализа текстов художественной прозы модернизма, применив к ним дискурсный, концептуальный и коммуникативный анализ.

Анализ произведений отдельных писателей-модернистов с точки зрения репрезентации концептов в художественном дискурсе уже предпринимался в ряде исследовательских работ: *Галуцких И. А. «Бестелесная» телесность в художественной семантике периода английского модернизма: опыт когнитивного анализа (на материале художественной прозы В. Вулф)*; *Рутти М. И. Концептуализация цвета в идиостиле Д. Г. Лоуренса (на материале романа «Сыновья и любовники»)*; *Пономарева Е. Ю. Лингвокогнитивные модели концептуальной оппозиции «тепло-холод» на примере синестезии цвета и эмоции (на материале глав из романа Д. Г. Лоуренса «Сыновья и любовники»)*, Анализ этих работ позволяет сформулировать следующее предположение: кризис сознания конца XIX — начала XX века обусловил в английском литературном модернизме пересмотр базовых концептов традиционной британской картины мира: основным источником, объектом и субъектом становится жизнь, рассматриваемая как некая интуитивно постигаемая целостная реальность; один и тот же замысел должен быть осуществлен одновременно во всех видах искусства; литература, живопись, музыка, а в дальнейшем кинематограф имеют общую творческую основу; благодаря взаимодействию средств художественной выразительности разных видов искусства начинает быть востребована организация произведения одного вида искусства средствами другого, и как следствие возникает интермедиаальный дискурс, эксплицируемый на уровне именования, уровне темы, уровне смысла, уровне формы.

Присутствие интермедиаальной составляющей в художественном дискурсе, неоднократно манифестировалось, однако когнитивного исследования модернистского дискурса как единого текстового пространства, обладающего интегральными признаками, не предпринималось.

Значимым явлением в реализации комплексного подхода к определенному литературному направлению явилась диссертация Н. С. Олизько *Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе (2009)*, в которой предпринят коммуникативно-дискурсный анализ постмодернистского метатекста. В своей работе Олизько выделяет «открытость» как признак художественного дискурса, позволяющий рассматривать каждую его точку как отдельный «организм», способный к саморазвитию. Именно благодаря признаку открытости, становится возможным привлечение к интерпретации художественного произведения различных кодов. По мысли Олизько, «действие механизмов интермедиаального взаимодействия можно описать следующим образом: система художественного дискурса организуется совокупностью процессов формирования динамичных фрактальных структур (свертки и развертки концептуального содержания в лингвистических средствах, манифестирующих концепт), элементы которых, взаимодействуя и преобразуя систему смысла в процессе восприятия художественного произведения читателем, возобновляют и осуществляют коды и схемы интермедиаальных структур, опознаваемых воспринимающим сознанием, конституирующим систему смысла данного художественного произведения, как самоподобное единство в пространстве смысла семиосферы. Отсюда следует, что интермедиаальная система смысла постоянно производит и воспроизводит свою собственную концепту-

альную организацию через операции фрактальной самоорганизации как систему производства своих компонентов. Благодаря этому явлению, художественное произведение переживает своего творца, постоянно осуществляя и подтверждая себя как самостоятельную систему смысла, для познания которой нужен уникальный набор художественных кодов и схем, обновляемых и дополняемых в пространстве семиосферы с каждым новым прочтением данного художественного произведения» [Олизько, 2009, с. 218–219].

Данное наблюдение позволяет высказать предположение, что сформулированный в работе Олизько принцип динамичной системности смысла и гибкой самоподобности структур может быть применен не только к дискурсу постмодернизма, но и к любому интермедиальному дискурсу [Олизько, 2009, с. 218–219].

Таким образом, тексты английского литературно-художественного модернизма могут рассматриваться как художественный дискурс, характеризующийся поликодовостью, т. е. текстовой гетерогенностью на уровне формы, достигаемой через соединение различных семиотических систем. Поликодовость является проявлением интердискурсивности. Актуализация интердискурсивных связей предполагает «когнитивное переключение» с одной системы знания или типологической модели текстопроизводства на другую, что означает переход в сознании автора, а затем и читателя с одного типа дискурса на другой» [Чернявская, 2007, с. 22–23].

Особенности композиции английского модернистского романного дискурса, свидетельствуют о постепенном отходе авторов от традиций монологического повествования в рамках концепции «кризиса авторства» [Бахтин, 2003]. Согласно характеристике М. Л. Гаспарова, поэтика модернизма основана на активном соучастии читателя, на сотворчестве писателя и читателя [Гаспаров, 1993, с. 42].

В итоге, именно посредством компонентов коммуникативной цепи в интермедиальном художественном дискурсе модернизма реализуется принцип диалогизма: во-первых, осуществляется диалог писателя с читателем посредством передачи художественной информации от писателя читателю; во-вторых, осуществляется диалог писателя с самим собой; в-третьих, происходит диалог разных медиа в рамках художественного дискурса. Таким образом, создается некое специфическое интердисциплинарное поле, в пространстве которого развивается литература, которая делает попытку восстановить культурное целое через диалог разнородных культурных языков хотя бы в пределах одного текста [Липовецкий, 1997]. Взяв данный постулат за основу, мы рассматриваем реализацию интермедиальных отношений, в особенности литературы и живописи, в модернистском дискурсе как средство раскрытия множественных связей и интерпретаций произведения в рамках конкретной культурной традиции.

Подходя к анализу интермедиального дискурса с точки зрения когнитивной лингвистики, необходимо выстроить парадигму *концептуальный смысл — концепт — концептуальное пространство*. Рассматривая повествовательный дискурс английского модернизма как особый способ репрезентации представлений о мире и анализируя философские, социально-политические, идейно-эстетические проблемы, формирующие концептуальные смыслы данного пространства, мы наблюдаем у модернистов пересмотр существующих стереотипов и систем, ощущение текучести жизни и мысли, отказ от однолинейной зависимости причины и следствия, разъединение вещей, ранее казавшихся неразделимыми, приоритет относительности и дискретности, центрирование художественного повествования вокруг фигуры автора — художника, творческой личности, являющейся воплощением идеи модернистов о

жизни как совокупности дискретных мгновений, из которых каждое ценно своей индивидуальностью.

Данные концептуальные смыслы ложатся в основу языковой картины мира английского модернизма, которая репрезентуется рядом художественных концептов в интермедиальном дискурсе, в первую очередь, через реализацию интермедиальных связей литературы и живописи, воплощенную в модернистских текстах через их понятийную и ценностную составляющие. Среди базовых культурных концептов, художественно пересмотренных писателями-модернистами, концепты *дом, семья, детство, цвет, форма, красота*, во многом воплощенные через антиномические противостояния в рамках формирующихся в дискурсе бинарных оппозиций, цементирующих поликодовое (интермедиальное) пространство дискурса. Специфику модернистского интермедиального дискурса составляют оппозиции уникальности и тождества, индивидуального и общего, психологического и социального, биологического (полового) и интеллектуально-сознательного, мужского и женского, юношеского и зрелого, внутреннего и внешнего, эксплицируемые в интермедиальном дискурсе через оригинальные колористические метафоры, эпитеты (*thick, goldenlight, golden-greenglittering; grey-purple shafts, blue-black hair, blood-red leaves, green bloodthats in the veins of plants*), художественные сравнения, основанные на игре света, цвета и тени (*eyes like blue stones*), синестетические тропы, живопись словом, в которой особое символическое значение приобретает пейзаж, в котором особенно важны фон и второстепенные детали, в результате чего, с одной стороны, создается эффект постоянного движения, текучести, изменения, а, с другой стороны, вневременности и постоянства. Особое значение приобретает живописная композиция: «The kitchen was small and full of firelight; red coals piled glowing up the chimney mouth. All the life of the room seemed in the white, warm hearth and the steel fender reflecting the red fire. The cloth was laid for tea; cups glinted in the shadow. It was half past four. They had to await the father's coming to begin tea. As the mother watched her son's sullen little struggle with the wood, she saw herself in the silence and pertinacity; she saw the father in the child's indifference to all but himself. She seemed to be occupied by her husband...» [Lawrence, 1984, p. 210]. Поликодовость и интердискурсивность художественных текстов позволила модернистам обогатить английский роман импрессионистической образностью для выражения идеи мимолетности человеческого бытия и его неотрывности от бытия окружающего мира в непрерывающемся потоке времени; фотографической точностью и цветовой экспрессией, позволяя модернистам изобразить жизнь человека как смену противоречивых эмоциональных состояний.

Взаимодействие живописи и словесного искусства отражается в принципах создания образов героев: персонажи вступают в крайне противоречивые (антиномические) отношения, составляют пары, тяготеющие к противоположным эмоциям и вкусам.

Деление персонажей на способных и неспособных к метафорическому мышлению оказывается основой типологии персонажей, вытесняя устаревшее деление на *хороших* и *плохих*. Персонажи, воспринимающие действительность во всем многообразии ее проявлений, и герои, движимые в своих поступках только рациональными практическими соображениями, неминуемо вступают в неразрешимое, а зачастую разрушительное, конфликтное противостояние, создающее основу движения сюжета [Антонова, 2011, с. 111].

Творчество становится для модернистов темой, проблемой и смыслом художественного мира модернизма, возводит на новый уровень изображение взаимодей-

ствия живописи и словесного искусства, сложившегося в английской литературе в середине XIX века.

Таким образом, реализация интермедиальных связей литературы и живописи лежит в основе текстовой репрезентации концептуальных смыслов и обеспечивает тройственный диалогизм: писателя и читателя, писателя с самим собой, литературы и живописи, определивший пересмотр традиций английского классического романа в конце XIX — начале XX века.

#### *Литература*

1. Антонова К. Н. Художественный мир прозы Д. Г. Лоренса 1910-х годов: интермедиальный аспект: дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2011 [Электронный ресурс. / URL: <http://cheloveknauka.com/hudozhestvennyu-mir-prozy-d-g-lorensa-1910-h-godov>]
2. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Собрание сочинений. Т. 1: Философская эстетика 20-х гг. М.: Русские словари, Языки русской культуры, 2003.
3. Галуцких И. А. «Бестелесная» телесность в художественной семантике периода английского модернизма: опыт когнитивного анализа (на материале художественной прозы В. Вулф)
4. Гаспаров М. Л. Поэтика «серебряного века» // Русская поэзия «серебряного века», 1890–1917: Антология. М., 1993.
5. Дмитриева Н. А. Изображение и слово. М.: Искусство, 1962.
6. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм (Очерки исторической поэтики). Екатеринбург, 1997.
7. Олизько Н. С. Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей  
1. реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе: автореф. ... дис. д-ра филол. наук. Челябинск, 2009. 343 с.
8. Олизько Н. С. Реализация интердискурсивности в семиотическом пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Вып. 27. N 2 22 (276). Челябинск, 2012. С. 86–89.
9. Пономарева Е. Ю. Лингвокогнитивные модели концептуальной оппозиции «тепло-холод» на примере синестезии цвета и эмоции (на материале глав из романа Д. Г. Лоуренса «Сыновья и любовники»).
10. Рутти М. И. Концептуализация цвета в идиостиле Д. Г. Лоуренса (на материале романа «Сыновья и любовники»).
11. Сидорова А. Г. Интермедиальная поэтика современной отечественной прозы: Литература, живопись, музыка: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006.
12. Тишунина Н. В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы междунар. науч. конф. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Сер. «Symposium». Вып. 12. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 149–154.
13. Чернявская В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность — дискурсивность — интердискурсивность // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. СПб., 2007.
14. Lawrence D. H. Short Stories. Vol. 1. L.: Heron books, 1984. 224 p.

#### IMPLEMENTATION OF INTERMEDIA RELATIONS OF LITERATURE AND PAINTING IN THE MODERNIST DISCOURSE

*Kseniya N. Antonova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

Saint-Petersburg State University of Economics  
Saint-Petersburg, Russia  
E-mail: ksana-a@mail.ru

The article deals with the intermediality as an integrative feature of the modernist artistic discourse, the prospects of the discourse analysis of the array of polycode modernist texts, the evolution of the interaction of literature and other arts in fiction, the theory of literature and related scientific disciplines, distinguishes the concepts of "synthesis of arts", "intermediality", "intertextuality", the specifics of the implementation of the intermedial relations of literature and painting in the English modernism at the naming level, the level of the topic, the level of meaning, the level of form. Particular attention is paid to the dual talent of writers abroad XIX and XX centuries in the field of verbal and visual arts. The role of the intermedial component in the realization of the principle of dialogue within the framework of the concept Of "authorship crisis" M. M. Bakhtin through the writer's dialogue with the reader through the transfer of artistic information from the writer to the reader; writer's dialogue with himself; dialogue of different media within the artistic discourse.

*Keywords:* intermediality, polyphony, discourse, dialogism, media, imagery

УДК 81'42

## **КОНСИТУАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ СПОРНЫХ ТЕКСТОВ**

© **Майоров Александр Петрович**

доктор филологических наук, профессор,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: map1955@mail.ru

В статье разрабатывается и вводится в научный оборот понятие конситуативного значения. Данный тип значения получает актуализацию в креолизованном тексте с невербальным компонентом, который представлен в основном в виде изображений. Подобного рода тексты активно используются в качестве конфликтогенных для разжигания межнациональной розни. Их смысловая и интенциональная направленность реализуется посредством моделирования разнообразных коммуникативных ситуаций — канонических и неканонических ситуаций общения, некоторые разновидности которых рассматриваются в статье. Установление конситуативного значения в текстах подобного рода методологически важно при производстве лингвистических экспертиз по делам о разжигании межнациональной розни. Прикладная значимость разрабатываемых теоретически положений раскрывается на примере креолизованных текстов, взятых из практики составления экспертиз автором настоящего исследования.

*Ключевые слова:* конситуативное значение; креолизованный текст; лингвистическая экспертиза; коммуникативная ситуация; референция.

Вербальные тексты с невербальной составляющей, или креолизованные (поликодовые) тексты, нередко применяются в качестве средства суггестивного воздействия на адресата и побуждения его к экстремистским действиям. Поэтому они являются распространенным объектом лингвистической экспертизы по делам о разжигании межнациональной розни. Как правило, такие тексты размещаются в социальных сетях, и в них типичным приемом воздействия выступает невербальная составляющая (изображение, звук). Активнее всего используются визуальные образы, по-

рождающие в конфликтогенных креолизованных текстах в сочетании со связанными с ними спорными высказываниями особый тип значения.

Характерные черты конфликтогенного креолизованного текста довольно обстоятельно рассмотрены в статье Е. А., Кожевниковой и М. А. Осадчего [Кожевникова, Осадчий, 2012]. Сложное взаимодействие участников конфликтной коммуникации в этом случае «оказывает большое влияние на структуру и особенности построения креолизованного текста как объекта судебной лингвистической экспертизы» [Там же, с. 25]. Оно, с учетом такого участника коммуникации, как государство в роли защитника объекта экстремистской направленности текста, обуславливает высокую степень имплицитности смысла конфликтогенного текста.

Функции невербальных средств в экстремистских текстах, — визуальной символики, графики как средства особой маркировки информации, карикатурного изображения предмета речи, освещаются в исследовании О. В. Кукушкиной, Ю. А. Сафоновой и Т. Н. Секераж [Кукушкина, Сафонова, Секераж, 2014, с. 137–141]. Некоторые невербальные приемы управления пониманием (визуальная персонификация, визуальная верификация) рассмотрены в работе А. Н. Баранова [Баранов, 2007, с. 390–411].

Обычно классификацию креолизованных текстов выстраивают по характеру отношений между вербальным и невербальным компонентами, составляющими структуру текста [Колтышева; Каленых]. Этот универсальный принцип, как представляется, недостаточен для характеристики конфликтогенных креолизованных текстов, для интерпретации их смысловой направленности.

Характеристика смысловой направленности анализируемых спорных текстов зависит от специфического типа значения составляющих их высказываний, суть которых определяется экстралингвистическими факторами, связанными с ситуацией порождения текста. Данный тип значения спорных высказываний и слов, которое невозможно истолковать без учета невербальной составляющей, а значит невозможно понять содержание всего текста, условно можно назвать конситуативным значением.

Термин «конситуативное значение» в современной лингвистике не употребляется, хотя понятие «конситуация» ведено в научный оборот давно. Конситуация (или экстралингвистический контекст) — это «ситуация коммуникации, включающая условия общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих коммуникантов, их отношения друг к другу» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 238]. Конситуация включает в себя как собственно речевой контекст (непосредственное и дальнейшее окружение слова, словесного оборота), так и общий опыт участников речи: знание деталей того события, о котором говорится [Краткий справочник, 1995, с. 292]. Исходя из этого, при толковании конситуативного значения необходимо принимать во внимание все указанные признаки конситуации и в первую очередь — саму коммуникативную ситуацию, в которой применяется креолизованный текст.

Виртуальная коммуникация, связанная с экстремистской деятельностью, в социальных сетях принимает разнообразные формы, и здесь можно выделить способ передачи информации и суггестивного воздействия на адресат в виде моделирования канонической ситуации общения с присущими ей диалогичностью, дейкитичностью, неподготовленностью речи и пр.

В связи с этим для достижения поставленных макроцелей в экстремистском дискурсе широко распространено моделирование такого вида коммуникативной ситуации, которая характеризуется выраженностью обязательных компонентов речевого



акта — адресанта, синхронного адресата и речевой ситуации (в рамках которой осуществляется референция, применяются определенные кодовые системы, характер сообщения). Так, в социальных сетях был размещен креолизованный текст с фотоизображениями солдат и офицеров вермахта и надписью «Спасибо вам, дорогие ветераны!» (1) [Баранов, 2007].

Данный текст (1) использовался для моделирования некоей вымышленной коммуникативной ситуации непосредственного общения. В ней по эгоцентрическим элементам — личному местоимению 2-го л. *вам*, этикетному слову *спасибо*, всегда маркирующему говорящего субъекта, и обращению *дорогие ветераны*, идентифицируется адресант. С другим участником коммуникации дело обстоит сложнее: с одной стороны, креолизованный текст (1) служит средством для создания воображаемой канонической ситуации общения, с другой стороны, он является определенным кодом в реальной ситуации интернет-общения; соответственно, здесь выявляются два адресата. Прежде всего определяется синхронный адресат (обозначим его как адресат 1 — ключевой для вымышленной канонической ситуации общения компонент, и в его роли выступают военнослужащие, экипированные в нацистскую форму времен Второй мировой войны. Помимо этого сам креолизованный текст необходим для обращения автора<sup>2</sup> постера к тем, кто разделяет его неонацистские взгляды (назовем их адресат 2).

К адресату 1 автор постера обращается со словами благодарности. Одобрение деятельности немецких солдат и офицеров как представителей нацистской идеологии звучит также в обращении *дорогие ветераны*. Положительная оценка этих лиц заложена в семантике и прилагательного *дорогой* 'такой, которым дорожат; важный, ценный для кого-л., чего-л.' [Словарь русского языка, т. 1, 1981, с. 433], и, самое главное, существительного *ветеран*, основное значение которого 'старый, опытный воин, участник многих боев' окрашено положительной коннотацией 'заслуженный' [Там же, с. 158], 'вызывающий уважение'. Примечательно, что в русском социокультурном пространстве слово *ветеран* содержит имплицитный смысл 'участник Великой Отечественной войны'.

В анализируемом случае акт референции придает слову *ветеран* конситуативное значение, которое в целях экспликации смысловой направленности креолизованного текста лучше сформулировать с помощью модальной рамки:

'Я говорю, обращаясь к тем, кто изображен в фотоколлаже, что испытываю чувство благодарности к немецко-фашистским военнослужащим, которых считаю заслуженными участниками боевых действий'.

Необходимо подчеркнуть, что акт референции в данном случае обуславливает реализацию не референциального значения слова *ветеран*, отражающего типичные семантические признаки и коннотации у того класса объектов, к которому принадлежит денотат «ветеран», а конситуативного значения, которое в результате соотношения вербального компонента с невербальным актуализирует смысл слова с полярными по отношению к языковому значению коннотациями.

Анализируемый креолизованный (поликодовый) текст, выступая центральным звеном в данной интернет-коммуникации, имеет определенный коммуникативный посыл для адресата 2. Обычно у экстремистского дискурса выделяются разнообразные типы макроцелей, среди которых анализируемому тексту присущи макроцель

---

<sup>2</sup> Под автором в настоящем исследовании подразумевается тот, кто изготавливает и/или распространяет спорные тексты.

самопрезентации — способа речевого воздействия, реализующегося в публичном выражении своего сочувствия взглядам нацистов, и ценностно-ориентированная макроцель – речевое воздействие с целью изменения ценностных ориентаций адресата 2 (формирование представления о нацистских преступниках как положительных героях).

Говоря о интенциональной и смысловой направленности текста (1), следует сказать и о перлокутивном эффекте, последовавшем после его размещения в социальных сетях в виде запроса правоохранительных органов о проведении комплексного психолингвистического исследования. Среди вопросов, поставленных перед экспертами, был следующий:

«Содержится ли в представленных на исследование материалах с позиции психолингвистической квалификации отрицание фактов, установленных приговором Международного военного трибунала для суда и наказания главных военных преступников европейских стран оси, одобрение преступлений, установленных указанным приговором, а равно распространение заведомо ложных сведений о деятельности СССР в годы Второй мировой войны?».

Установление конситуативного значения вербальной составляющей и интенциональной направленности креолизованного текста в целом позволили ответить на часть вопроса положительно. Так, постер, представляющий собой фотоколлаж немецко-фашистских захватчиков с нанесенной на фотоизображения надписью «Спасибо вам, дорогие ветераны!», следует рассматривать как креолизованный (поликодовый) текст, выражающий одобрение автором преступных действий нацистов во время Второй мировой войны. Цель воздействия на адресат 2 в данном случае — это формирование у посетителя персональной страницы автора «положительного образа» немецко-фашистских захватчиков.

В качестве способа воздействия и побуждения к действию наряду с моделируемыми каноническими ситуациями общения, как в креолизованном тексте (1), в экстремистском дискурсе употребляется иной тип коммуникативной ситуации также в креолизованном тексте (2), который представляет собой фотоизображение свиньи на фоне государственного флага России и надписью под фотографией «Я русский».

В отличие от анализированной коммуникативной ситуации в тексте (1) здесь мы имеем дело с аналогом неканонической ситуации общения, когда налицо неполноценность коммуникативной ситуации. В такой ситуации нет синхронного адресата, автор имплицитен, высказывание принадлежит не ему, а персонажу, но коммуникативная цель, как и во многих экстремистских дискурсах, представляет собой стремление выразить резко негативную уничижительную оценку в адрес какой-либо национальной группы и тем самым возбудить агрессивное, враждебное отношение к ней, к ее представителям. В тексте (2) она передается посредством карикатурного изображения русского в образе свиньи. В акте референции обнаруживается соотношение высказывания *Я русский* с изображением свиньи, которая, выступая в качестве символического обозначения определенных черт человека, приобретает негативную эмоциональную окраску. В соответствии с культурным кодом в российском социуме образ свиньи используется для характеристики физически и/или нравственно нечистоплотного человека, человека не порядочного, нарушающего нормы приличия и правила поведения, невежественного, грубого [Русское культурное пространство, 2004, с. 149].

Таким образом, конситуативное значение выражения *Я русский* можно определить посредством модальной рамки как:

‘Я сообщаю, что я принадлежу к этнической общности русских, которые известны как люди непорядочные, нарушающие нормы приличия и правила поведения, невежественные и грубые’.

Как предмет экспертного исследования толкование данного значения было актуально для ответа на вопрос постановителя следователя: содержится ли в представленных на исследование материалах информация (изображения, высказывания), выражающие унижительные характеристики, отрицательные эмоциональные оценки и негативные установки в отношении лиц по признаку их принадлежности к какой-либо национальной (социальной) группе? Ответ эксперта, опирающийся в основном на анализ конситуативного значения высказывания *Я русский*, подтвердил, что текст содержит информацию, характеризующую представителей русской нации крайне негативно ивыражаемая отрицательная эмоциональная оценка выступает в качестве средства воздействия на адресат, что является признаком возбуждения национальной ненависти и вражды.

Таким образом, креолизованный текст активно используется в экстремистском дискурсе. В нем для достижения поставленных макроцелей моделируются разнообразные коммуникативные ситуации, в рамках которых особую важность для характеристики того или иного текста как экстремистского получает конситуативное значение. Его интерпретация дает возможность разьяснять смысл конфликтогенного креолизованного текста в рамках производства лингвистической экспертизы аргументированно и непротиворечиво.

#### *Литература*

1. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учебное пособие. М.: Флинта, 2007. 592 с.
2. Каленых Е. В. Невербальное относительно вербального в рецепции поликодового текста веб-сайта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2013.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
4. Кожевникова Е. А., Осадчий М. А. Креолизованный текст как объект судебно-лингвистической экспертизы // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. 2012. № 19–1. С. 22–29.
5. Колтышева Е. Ю. Креолизованная диктема как структурно-смысловой элемент рекламного текста // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2008. № 1. С. 168–176.
6. Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Лекант П. А. Краткий справочник по современному русскому языку; под ред. П. А. Леканта. М.: Высш. шк., 1995. 382 с.
7. Кукушкина О. В., Сафонова Ю. А., Секераж Т. Н. Методика проведения судебной психолого-лингвистической экспертизы материалов по делам, связанным с противодействием экстремизму и терроризму. М.: РФЦСЭ при Минюсте России. 2014. 98 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
9. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. Вып. 1 / И. С. Брилева, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных. М.: Гнозис, 2004. 318 с.
10. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981. Т.1. А-Й. 698 с.
11. Шагдаров Л. Д., Черемисов К. М. Буряад-оруд толи. Бурятско-русский словарь. В двух томах. 2006–2008. Т. I. А-Н. Улан-Удэ: Изд-во Респ. тип., 636 с.

## CONTEXTUAL MEANING IN LINGUISTIC EXPERT EVALUATION OF CONTROVERSIAL TEXTS

*Alexandr P. Maiorov*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: map1955@mail.ru

In the article, the notion of contextual meaning (“konsituativnoe znachenie”) is developed and introduced into scientific circulation. This type of meaning is updated in a creolized text with a non-verbal component, which is represented mainly in the form of images. Such texts are actively used as conflict agents for inciting interethnic discord. Their semantic and intentional orientation is realized through modeling of various communicative situations — canonical and noncanonical situations of communication, some of which are considered in the article. Definition of contextual meaning in texts of this kind is methodologically important in the production of linguistic expert evaluation in cases of incitement to ethnic hatred. Applied importance of the theoretically developed provisions is revealed on the example of creolized texts taken from the practice of drawing up expert examinations by the author of this study.

*Keywords:* contextual meaning; creolized text; linguistic expert evaluation; communicative situation; reference.

УДК 81'23=512.31

### **БУРЯТСКО-РУССКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ: ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ**

© **Дырхеева Галина Александровна**  
доктор филологических наук, профессор,  
главный научный сотрудник,  
Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: An5dag1@mail.ru

В статье представлен краткий анализ системы ценностей бурят на материале ассоциативного эксперимента, проведенного на родном и русском языках среди 200 испытуемых бурят-билингвов. Основная задача эксперимента состояла в выявлении типов и видов реакций, их ценностных лингвокультурологических значений, также в определении степени устойчивости ценностных ориентиров. Ядро языкового сознания выявляется с помощью обратного ассоциативного словаря, в котором отражено количество вхождений слова в гнезда — слова-стимулы. В процессе выявления базовых ценностных компонентов бурятской языковой картины мира установлено, что влияние русского языка преимущественно сказалось на отражении «реального» окружения. Результаты исследования позволяют прийти к заключению, носящему характер взаимозависимости факторов: пока сила влияния национального языкового кода достаточно высокая, соответственно, поддерживается национально-культурное своеобразие бурятского языкового сознания.

*Ключевые слова:* бурятский язык; билингвизм; ценности; ассоциативный эксперимент; языковое сознание.

Ценности — основной стимул человеческой деятельности, главный нормообразующий фактор. Актуальность темы ценностей возрастает сегодня в условиях стремительной глобализации, что, соответственно, вызвало активизацию гуманитарных

исследований, особенно в области межкультурных коммуникаций. Таким образом, система ценностей стала объектом изучения представителей различных научных направлений.

В психолингвистике одним из основных направлений является изучение индивидуальных, а также коллективных ценностных представлений. В частности, для этого используется понятие «ценностная картина мира». Как отмечает В. И. Карасик, «ценностная картина мира конструируется на основе анализа прецедентных для данной культуры текстов, значений слов и фразеологических единиц, формульных моделей этикетного поведения, а также при помощи ассоциативных экспериментов и опроса информантов» [Карасик, 2000, с. 108]. То есть, способов выявления ценностной языковой картины мира достаточно много и они разнообразны. Например, частота употребления слов может отражать ценностные ориентации и этнические установки. Так, в частотном словаре по произведениям Х. Намсараева [Дырхеева, 1992, с. 212–237] среди наиболее употребительных существительных отмечены: *хүн* ‘человек’ (2875), *гэр* ‘дом’ (878), *үгэ* ‘слово’ (790), *морин* ‘лошадь’ (721), *газар* ‘земля’ (692), *нүхэр* ‘друг’ (574), *саг* ‘время’ (453), *ажал* ‘работа’ (439), *hanaan* ‘мысль’ (419), *сай* ‘чай’ (358), *үе* ‘сустав, поколение’ (341), *зон* ‘народ’ (337), *баян* ‘богатство’ (314), *уһан* ‘вода’ (294), *хэрэг* ‘дело’ (292) и т. д. Среди прилагательных самыми высокочастотными являются: *ехэ* ‘большой’ (1413), *хара* ‘черный, темный’ (785), *хайн* ‘хороший, добрый’ (548), *бага* ‘маленький’ (437), *сагаан* ‘белый, светлый’ (414), *зүб* ‘правильный’ (343), *бишыхан* ‘маленький’ (328), *хайхан* ‘красивый’ (308), *муухай* ‘грязный, некрасивый, злой’ (299) и т. д. Высокочастотными являются глаголы: *ябах* ‘идти’ (2358), *хараха* ‘смотреть’ (2247), *ерэхэ* ‘приходить’ (1598), *хэлэхэ* ‘говорить’ (1544), *hanaха* ‘думать’ (1148) и др., а также модальное слово *ёһотой* ‘должно, надо’ (435).

Как видим, в данном списке просматриваются основные этнокультурные доминанты бурятского народа. Так, общеизвестно, что главной ценностью у всех народов и у бурят, в том числе, является *человек*, *хүн*. Это слово занимает первую позицию в ядре языкового сознания (ЯС) большинства (подвергшихся ассоциативному анализу) языков. Особенностью бурятского ЯС является также высокая оценка понятий *друг*, *конь*, *народ*. Среди реалий для бурят важны *дом*, *земля*, *время*, *работа*, *мысль*, *чай*, *вода*, *богатство*, *дело*. Типичными действиями являются *идти*, *смотреть*, *говорить*, *думать*<sup>3</sup>. К словам-оценкам можно отнести *хороший*, *правильный*, *красивый*. Качество чаще оценивается прилагательными: *ехэ* ‘большой’, *хара* ‘черный, темный’, *бага* ‘маленький’, *сагаан* ‘белый, светлый’, *бишыхан* ‘маленький’, *муухай* ‘грязный, некрасивый, злой’. Причем слова типа *муухай* ‘грязный, некрасивый, злой’, *хара* ‘черный, темный’, *сагаан* ‘белый, светлый’ в силу их многозначности можно отнести и к оценочным словам.

Данная высокочастотная лексика, практически, совпадает с результатами ассоциативного эксперимента, в ходе которого было выделено ядро языкового сознания бурят-билингвов [Дырхеева, 2016]. Анализ ядра языкового сознания проводился не только с целью раскрыть содержание некоторых ценностных фрагментов бурятской языковой картины мира (*человек*, *дом*, *семья*, *здоровье* и др.), но и с целью выявить особенности изменения в структуре ценностных ориентаций, связанные как с соци-

---

<sup>3</sup> Самыми высокочастотными являются глаголы *гэхэ* ‘говорить’ (11501), *байха* ‘быть, находиться’ (8434) и *болохо* ‘становиться’ (4106), частота которых во многом объясняется их многофункциональностью, часто они выступают в качестве вспомогательных глаголов и служебных слов.

ально-культурными трансформациями, так и с переходом на другой, русский, язык общения.

Материалом для анализа послужили результаты свободного ассоциативного эксперимента, вошедшего как часть в лингвистический тест на основе 84 слов-стимулов, включающих слова как различных тематических групп (персоналии, цвета, реалии др.), так и частей речи (существительные, прилагательные, глагол) и представленных на двух языках — бурятском и русском, поскольку очевидно, что язык и сознание неразделимы, именно в языке зафиксированы особенности мышления, когнитивные стили, устойчивые стереотипы и т. д. Основная задача эксперимента была выявить типы и виды реакций, их ценностные лингвокультурологические значения. В эксперименте участвовали 200 испытуемых (100 — буряты, заполнившие анкеты на бурятском языке, 100 — буряты, заполнившие анкеты на русском языке), бурятско-русские билингвы в возрасте от 18 до 65 лет. Выбор слов-стимулов был обусловлен как задачами психолингвистического исследования, так и возможностью использовать их в дальнейшем в различных сравнительных лингвокультурологических исследованиях. Всего на бурятском языке выявлено 3227 разнообразные реакции, на русском — 3617.

Ядро языкового сознания выявляется с помощью обратного ассоциативного словаря, в котором отражено количество вхождений слова в гнезда — слова-стимулы.

Как показал анализ исследуемого материала, для бурятского языкового сознания самыми важными словами-реакциями, например, обозначающие оценочно-качественные характеристики, являются: *хайн* ‘хороший, добрый’ (44/86)<sup>4</sup>, *хүнэй* ‘человеческий’ (28/43), *сагаан* ‘белый’ (23/81), *сэбэр* ‘чистый’ (18/46), *гоё* ‘нарядный, красивый’ (14/32), *түргэн* ‘быстрый’ (14/29), *хайхан* ‘красивый’ (12/77), *буряад* ‘бурятский, бурят’ (12/21), *дулаан* ‘теплый’ (11/28), *хара* ‘черный, темный’ (11/20), *шанга* ‘сильный’ (11/13), *муу* ‘плохой’ (10/35), *холо* ‘далеко, далекий’ (10/21), *шэнэ* ‘новый’ (9/15), *залуу* ‘молодой’ (9/13), *ондоо* ‘другой’ (8/28), *улаан* ‘красный’ (8/23), *ехэ* ‘большой’ (8/20), *үндэр* ‘высокий’ (8/8), *шара* ‘желтый’ (7/23), *дээдэ* ‘верхний’ (7/7).

Соответственно, самые частые оценочные слова-реакции бурят на русском языке: *хороший* (20/56), *родной* (15/60), *добрый* (14/34), *любимый* (14/33), *чистый* (13/35), *мой* (12/24), *белый* (11/61), *большой* (11/26), *новый* (11/18), *святой* (10/22), *светлый* (10/17), *старый* (9/18), *дорогой* (9/13), *красивый* (8/22), *вечный* (8/14), *священный* (8/9), *плохой* (8/8), *один* (7/14), *умный* (7/11), *веселый* (7/11), *интересный* (7/8).

Как видим, в списках совпадают по рангу первые самые частые два слова *хайн* ‘хороший, добрый’ (44/86) и *хороший* (20/56). При этом *хайн* ‘хороший, добрый’ является реакцией на слова: *бэеын элүүр* ‘здоровье’, *үгэ* ‘слово’, *нүхэр* ‘друг’, *нирваан* ‘нирвана’, *айлиан* ‘гость’, *хайндэр* ‘праздник’, *хүсэхэ* ‘желать’, *шэнэ* ‘новый’, *хүн* ‘человек’ и др. *Хороший* входит в гнезда таких слов-стимулов как: *добрый*, *желать*, *друг*, *вспоминать*, *здоровье*, *слово*, *человек* и т. д. Можно утверждать, что данная группа ассоциатов в целом показывает близость языкового сознания бурят, представленных на родном и на русском языках.

Однако далее заметны достаточно существенные отличия. Так, среди русских ассоциатов отсутствуют *хүнэй* ‘человеческий’ (28/43), *түргэн* ‘быстрый’ (14/29), *буряад* ‘бурятский, бурят’ (12/21), *дулаан* ‘теплый’ (11/28), *хара* ‘черный, темный’

---

<sup>4</sup> В скобках указаны количество реакций-гнезд, в которых встретилось слово, а также общая частота встречаемости слова (Г. Д.)

(11/20), *шанга* ‘сильный’ (11/13), *холо* ‘далеко, далекий’ (10/21), *шэнэ* ‘новый’ (9/15), *залуу* ‘молодой’ (9/13), *ондоо* ‘другой’ (8/28), *улаан* ‘красный’ (8/23), *үндэр* ‘высокий’ (8/8), *шара* ‘желтый’ (7/23), *дээдэ* ‘верхний’ (7/7). А среди бурятских, соответственно, *родной* (15/60), *любимый* (14/33), *мой* (12/24), *святой* (10/22), *старый* (9/18), *дорогой* (9/13), *вечный* (8/14), *священный* (8/9), *один* (7/14), *умный* (7/11), *веселый* (7/11), *интересный* (7/8). Можно предположить, что такое распределение ближе к ассоциативным результатам по русскому языку: *большой, хороший, старый, умный, сильный* [Уфимцева, 2003, с.159].

Данное различие между результатами эксперимента, представленными бурятами на русском и бурятском языках, связано, в первую очередь, с языковыми стереотипами, закрепленными за соответствующими словами, которые, в том числе, определяются системно-структурными особенностями языка, и только во вторую очередь национальными различиями в представлении о мире. Далее, как отмечает В. М. Егудурова, наблюдаются существенные различия в семантической структуре многозначных слов, которые «связаны со специфическими особенностями ассоциативных связей между их основными и производными значениями. Характер ассоциативных связей слов, на основе которых возникают переносные значения, связан с национальным языковым мировидением и потому имеет значительные различия. <...> Особенности полисемии русских и бурятских слов, на наш взгляд, отражают одну из типичных черт ментальности носителей русского языка — эмоциональность, у носителей бурятского языка, как правило, меньшую эмоциональность, сдержанность» [Егудурова, 2007, с. 70–71]. Например, максимальное вхождение слова *добрый*, скорее всего, объясняется тем, что бурятское *хайн* имеет два значения: хороший и добрый. Кроме того, например, слово *буряад* ‘бурятский, бурят’ как и многие другие слова можно рассматривать и как существительное и как прилагательное, а слова типа *хайн* ‘хороший, добрый’, ‘хорошо’ — как прилагательное и наречие. Отнесение того или иного слова к оценочно-качественной группе в данном примере определялось конкретно рассмотренными случаями, которые показали, что в нашем эксперименте оно чаще встречается в функции определения.

Несовпадение семантических полей некоторых слов, в частности, влияет и на типы реакций, например, для бурятского слова *бодохо*, имеющего два омонимичных значения ‘думать’ и ‘вставать’, характерно преимущество смежных реакций. Соответственно, реакции испытуемых представлены на оба значения и различаются с реакциями на русское слово ‘думать’, среди которых преобладают реакции типа ‘думать о будущем’. Причем для бурятского варианта оказалась нехарактерной группа реакций типа ‘думать о будущем, о здоровье, о семье, о хорошем, о близких и т. д.’ Такие реакции чаще приводятся на многозначное парное к *бодохо* слово *hanaха* ‘вспоминать, думать’.

Сравнительный анализ ядра языкового сознания бурят-билингвов также показал, что среди персоналий главной ценностью для бурят кроме *хун* ‘человек’ (69/187) являются *нүхэр* ‘друг’ (23/82), *эжы* ‘мама’ (19/81), *үхибүүн* ‘ребенок’ (13/39), *аба* ‘отец’ (12/36), *багша* ‘учитель’ (9/41) и *айлиан* ‘гость’ (8/19). Причем *учитель* вошел и в высокочастотную зону русскоязычных бурят. Реакция *багша* на слова *бурхан* и *Будда* — один из наиболее ярких ценностных ориентиров, которые во многом связаны с приверженностью бурят к буддийской религии. Высокочастотность слова *друг* частично объясняется его многозначностью, а слова *гость* — таким характерным качеством бурят как гостеприимство. Показателем важности для бурят родовых отношений является сохранение и в русскоязычной группе слов *мама, близкие, дети* и

*отец*, которые отсутствуют в группе персоналий в ядре русского языкового сознания.

Что касается группы слов-реалий, то необходимо отметить, что первые две позиции (*жизнь* и *дом*) совпадают в обеих группах обследованных бурят и у русских, однако большинство остальных реакций (*любовь, день, мир, радость* и др.) свидетельствуют о близости языкового сознания бурят на русском языке в области «реалий» к ЯС русских. Можно также предположить, что религиозной принадлежностью бурят к традиционной буддийской культуре объясняются расхождения в оценке таких ценностей как *ум, деньги, книга, учитель...*, а также практически, в отсутствии среди самых частотных отрицательных оценочных реакций как среди реакций-реалий, так и среди реакций-персоналий и качеств-оценок.

Таким образом, проведенный краткий ассоциативный анализ небольшой группы слов не просто дает представление о ценностях бурятского народа, она показывает специфику ее становления и особенности изменения в условиях двуязычия. Анализ также показал, что имеются совпадения реакций бурятских респондентов на родном и русском языках и данных по Русскому ассоциативному словарю, представленных Н. В. Уфимцевой [2011, с. 236] о языковом сознании русских, которые подтверждают наличие такого общего круга ценностей как *дом, жизнь, родина, друзья, работа, мир, любовь*. То есть независимо от этнокультурной принадлежности система общечеловеческих культурных ценностей стабильна. Можно также отметить по тесту на бурятском языке, что за редким исключением на слова-стимулы давались ответы или слова-реакции также на бурятском языке. То есть сила влияния национального языкового кода, равная соотношению числа реакций бурятских слов к общему числу ответов, достаточно высокая.

#### *Литература*

1. Дырхеева Г. А. Использование частотного словаря для оптимизации преподавания бурятского языка. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1992. 238 с.
2. Дырхеева Г. А. О ядре языкового сознания бурят-билингвов // Вопросы психолингвистики. № 4(30). 2016. С. 54–62.
3. Егодурова В. М. Бурятский язык в сравнении с русским как средство выражения этнической идентификации // Проблемы становления и развития национального самосознания: сб. ст. / отв. ред. В. В. Башкеева [Серия Русский национальный текст]. Вып. 3. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2007. С. 69–74.
4. Карасик В. И. Ценностная картина мира: межкультурный аспект // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: тезисы докладов (Москва, 1–3 июня 2000 г.) / ред. Е. Ф. Тарасов. М., 2000. С. 108–109.
5. Уфимцева Н. В. Русские: опят еще одного самопознания // Этнокультурные исследования языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М., 2003. Изд. 2. С. 139–163.
6. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011.

#### BURYAT-RUSSIAN BILINGUALISM: LANGUAGE REPRESENTATION OF SYSTEM OF VALUES

*Galina A. Dyrkheeva*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof., Leading Researcher  
Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies,



Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: An5dag1@mail.ru

The paper gives a brief analysis of the results of the associative experiment conducted in the native and Russian languages on the system of values among two hundred Buryat-bilinguals. The main objective of the experiment was to single out types and subtypes of reactions, define their culture-related axiological meanings, and a range of their stability level. Language consciousness nucleus is identified via the reversed associative experiment. The study revealed some basic components of Buryat linguistic view of the world and a degree of Russian language impact on the way they evaluate "real" environment. The experiment indicates that the degree of the ethnic language code influence is rather high, including the system of values. Consequently it shows stability of both ethnic culture-related Buryat language consciousness on the whole and of axiological system in particular.

*Keywords:* Buryat language; bilingualism; values; associative experiment; language consciousness.

УДК 81'42

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСКУРСА: ВЗАИМОДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ СОБЫТИЙНОСТИ, АТТРАКТИВНОСТИ, ДЕСТИНАЦИИ**

© **Серебrenникова Евгения Федоровна**

доктор филологических наук, профессор,  
Иркутский государственный университет  
Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: serebr\_ef\_76@mail.ru

© **Орsoева Аюна Александровна**

преподаватель,  
Иркутский государственный университет  
Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: orsoeva@inbox.ru

В статье рассматривается проблема определения характеристик эффективности видов дискурса, обладающих значимым событийным потенциалом. В этой связи обосновывается положение о связи событийности с понятием аттрактивности и дестинации дискурса, уточняется исследовательская перспектива разработки проблемы. На основе выборки репрезентативных текстов медийного дискурса выделяются когнитивные механизмы аттракции, к которым относятся эвристическая фасцинация, аффективное давление, мифологизация, перформансное структурирование, вопрошание и ряд других, а также способы репрезентации аттракторов. В рамках данной статьи кратко рассмотрим понятие аттрактивности и уточним наш подход к ее исследованию. Аттрактивность дискурса, в общем смысле понимаемая как его «притягательность и привлекательность», может рассматриваться как «модусная» категория. Аттракторы в этой связи понимаются в качестве средства репрезентации когнитивных механизмов аттракции как интерпретативного акта, способствующих аттрактивности дискурса.

*Ключевые слова:* эффективность дискурса; событийность дискурса; аттрактивность; дестинация дискурса; дискурсивные механизмы; дискурсивный механизм аттрактивизации; дискурсивные аттракторы.

В русле лингвопрагматического и когнитивно-дискурсивного поворота в современной лингвистике одним из ключевых объектов исследования становится проблема эффективности сообщения/дискурса, опредмеченного в тексте определенного типа, вида, жанра. В теории речевых актов обосновывается понятие «перлокутивного эффекта» [Остин, 1986; Серль 1986] высказывания в речевой ситуации. В русле подхода к феноменологии языка как дискурса, в его базовое определение вводится параметр событийности. Дискурс определяется как связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте [Арутюнова, 1990].

В разработке проблемы эффективности дискурса намечены различные подходы; выделен класс текстов «продвигающего» типа, обладающих особым прагматическим воздействием [Ухова, 2010]; устанавливаются факторы, способы и средства достижения эффективности. Достигнутые результаты позволяют выявить базовые стратегии воздействия, такие, как аргументация, манипуляция, провоцирование, мифологизация, нарративизация, персонализация и другие; установить системы приемов, тактик, средств воздействия. Полученные результаты позволили выйти на уровень укрупнения категорий, посредством которых измеряется успешность или не успешность дискурса, а также подойти к обоснованию некоторых общих формул эффективного речевого воздействия, связанных с закономерностями его реализации в связи с качеством эффективности. Так, разрабатывается подход к дискурсу с точки зрения эффективного речевого воздействия по известной формуле AID, которая означает привлечение внимания, пробуждение интереса и активизации интеллектуальной деятельности и воображения [Чернявская, Молодыхенко, 2017].

Намечены также пути разработки самой категории событийности дискурса [Трещева, 2012; Степанова, 2003; Малышев, 2015]. Вместе с тем, категория событийности, как заложенная в самой природе характеристика потенциальной роли дискурса в коммуникации, не была предметом специального анализа с точки зрения ее связи и взаимодополнительности по отношению к другим качественным категориям дискурса. К числу таких, связанных с событийностью, категорий относится, безусловно, категория аттрактивности, экстраполированная в лингвистический анализ из синергетического подхода к открытым системам, и привлекающая внимание в попытках моделирования динамики дискурсивных процессов в «энергетической концепции» языка, развивающейся в лингвистике со времени работ В. фон Гумбольдта и других ученых. В этой каузальной взаимосвязи категория событийности является результирующим аспектом по отношению к категории аттрактивности. К данной парадигме понятий следует отнести и категорию дестинации дискурса, введенной для целей анализа траектории реализации дискурсивизации, для характеристики завершающей «точки» процесса, определяющей коммуникативный вклад высказываемого «здесь и сейчас» знания, мнения и оценки в породившую данный дискурс ситуацию [Плотникова, Серебренникова, 2013]. На наш взгляд, категориальной системой для измерения эффективности дискурса можно считать взаимодополнительную парадигму «событийность — аттрактивность — дестинация». При этом представляется возможным выделить в ряду типа «продвигающего» дискурса вид «дискурса события», под которым понимается дискурс, создающий или сопровождающий ситуацию, планируемую в качестве события (акции, мероприятия, собрания, учреждения чего-либо).

В рамках данной статьи кратко рассмотрим понятие аттрактивности и уточним наш подход к ее исследованию. Отметим, что понятия аттрактивности, аттракции,

аттракторов, являющиеся терминами синергетики, все интенсивнее используются в современной лингвистике [Маковский, 1971; Герман, 2000; Алефиренко, 2008; Кривко, 2010]; в анализе текста [Мышкина, 1999; Залевская, 2001; Москальчук, 2003], в том числе в дискурсологии, ориентированной на исследование дискурса как сложной нелинейной реальности высказывания/конструирования смысла, имеющей когнитивную природу [Плотникова, Серебренникова, 2013] и опредмеченной в тексте.

Обращение к синергетике как науке, которая «ищет общие принципы эволюции мира» [Князева, Курдюмов, 1994], обуславливается возможностями системного подхода особого типа, распространяющего интегративность и параметризацию на пространство взаимодействия [Хакен, 2003] и, как следствие, методологической продуктивностью [Буданов, 2006] подхода для целей моделирования новых метафор языка [Базылев, 1999] и его динамической реальности, связанной с взаимодействием модулей холистической когнитивной системы человека при порождении и структурировании актуально нового смысла в дискурсе, в хронотопе «здесь и сейчас», отражающего языковую способность дискурсивной личности в связи с ее языковой креативностью, что определяет, в конечном счете, событийность дискурса.

Аттрактивность дискурса, в общем смысле понимаемая как его «притягательность и привлекательность», может рассматриваться как «модусная» категория, характеризующая реальность реализации дискурса в связи с интегративным совмещением концептуализации и оценивания в процессах категоризации [Болдырев, 2004]. Динамический подход к реальности дискурса ориентирует трактовку понятия «аттрактивности» как качественной характеристики некоторого событийно значимого дискурса, происходящей благодаря «аттракции» (привлечения к себе) в коммуникации за счет аттракторов — носителей смысла, придающих событийность дискурсу, если под событийностью в общем смысле понимать способность к изменению положения дел в мире в ходе и результате некоторого акта действия. При этом представляется важным сделать акцент на лингвокогнитивных основаниях, выявлении дискурсивных механизмов и процессов, которые лежат в основе аттракции дискурса, потенциала его событийности.

В этом плане исходным будем считать положения процессуального, динамического подхода к дискурсу о том, что актуально новое, «живое» знание, структурируемое в нем, порождается некоторой проблемно переживаемой ситуацией неопределенности, нарушающей когнитивную когерентность коммуникантов, конструируется активизированными механизмами когнитивной систем и призвано, по своей дестинации в траектории реализации, вывести, финализировать некоторый ответ в координатах данной ситуации. Очевидно, что не всякий смысл, не всякий «ответ» может обладать потенциалом аттрактора, влияя на степень событийности дискурса. Гипотеза нашего исследования состоит в том, что смыслы, придающие аттрактивность дискурсу, основаны на когнитивных механизмах особой — эвристической интенсивности, которая возникает благодаря помещению дискурса на границу, на грань между известным и неизвестным, банальным и оригинальным, привычным и не привычным, ожидаемым и неожиданным, значимым и не столь значимым. Таким образом, конструируемый смысл 1) порождает интенсивный интерпретативный акт, рациональную и ассоциативно-оценочную аллюзивную деятельность интерпретатора; 2) может быть принят в качестве «лучшего» ответа в рамках данного акта и, тем самым, способствовать упорядочению ситуации неопределенности, быть релевантным для приобретения дискурсом качества событийности, понимаемом в когнитив-

но-коммуникативном смысле. Аттракторы в этой связи понимаются в качестве средства репрезентации когнитивных механизмов аттракции как интерпретативного акта, способствующих аттрактивности дискурса [Серебренникова, 2013]. Аттракция есть процесс, регулируемый механизмом бифуркации — точки выбора интегральной сущности, упорядочивающей ситуацию для интерпретатора. Данное понимание аттрактивности дискурса в его связи с событийностью как показателями эффективности дискурса не противоречит понятию «перлокутивного эффекта» сообщения, принятого в теории речевых актов, но имеет иной вектор определения. Перлокутивный эффект подразумевает эффективность реализации иллокутивной силы высказывания, проецируемой интенциональностью говорящего в коммуникативно-прагматической ситуации. Аттрактивность же понимается как достижение событийности дискурса в целом по его дестинации в коммуникации. Таким образом, исследование аттракторов предполагает отграничение факторов аттрактивности дискурса, моделирование когнитивных механизмов конструирования аттракторов, способов их репрезентации в дискурсе. Репрезентативным видом дискурса в данном ракурсе анализа следует считать дискурс события.

Задачей нашего анализа является моделирование когнитивных механизмов аттракции и выявление аттракторов как способов их репрезентации. Материалом для анализа послужили медиа-тексты разных форматов и жанров, опредмечивающие дискурс события, в том числе плакаты, тексты публичных выступлений статусных лиц, рекламные тексты. Основным критерием отбора текстов был критерий событийного статуса: их роль дискурсов, создающих и/или сопровождающих ситуацию, планируемую и ожидаемую в статусе события. Событие реальности обозначим как событие X. При анализе используются методы наблюдения, документации, конструктивного моделирования, интерпретационного анализа.

При анализе события X, пресс-конференции Президента РФ, В. В. Путина, в качестве дискурса события были отображены плакаты участников конференции 15 декабря 2017 г., транслируемого по каналам российского телевидения. Интенционально данные плакаты направлены на привлечение внимания в конкуренции с другими плакатами, а дестинацией данных презентационных знаков являлось получение ожидаемого ответа на вопрос. Особенностью данного вида дискурса события является их формульная краткость, которая по своей форме и составляет компрессированное выражение аттракции. Текст плаката может быть приравнен к репрезентации аттрактора. Путем интерпретации моделируем следующие механизмы аттракции:

1. *Немедленное ситуационное (индексальное) вовлечение*, опознание проблемной, спорной, «кричащей» дискуссионной ситуации, актором в которой является также и адресат; требует мнения со стороны Президента; выбор аттрактора на аксиологической грани «ответ — умолчание».

Моделируется в виде «вершин» фрейма: «*Мальчик из бундестага*», «*RT*», «*Дальневосточный гектар*», «*Майские указы*»; «*Дети войны*»; «*Сирия*», «*Дональд Трамп*».

2. *Эвристическая фасцинация, загадка и импликация отгадки*; выбор аттрактора на грани привычного и не привычного, активизация воображения и, в то же время, рационального просчета вариантов, домысливания по правилам перебора отгадок «Что бы это значило? Что за этим кроется?». Аттрактор отличается высоким «эвристическим» потенциалом: «*Водоросли*»; «*Рыба*»; вызывает интерпретационное эхо: «*Путин бабай*» — В. В. Путин: «*Я думал, что Путин байбай*».

3. *Аффективное аксиологическое давление.* Выбор аттрактора на грани между эмпатией и безразличием: «Спасите детей!» — В. В. Путин: «Вот вижу плакат про детей. Что там такое с детьми?».

4. *Парадоксальное структурирование.* Выбор аттрактора на грани между ожидаемым и неожиданным: «Казань, Татары»; «Рыба и птица».

Менее аттрактивными по способу репрезентации можно считать плакаты, соответствующие вектору важного, но ожидаемого: «Иркутск. Омуль».

5. *Перформансное структурирование:* аттракция конструируется в координатах режиссирования спектаклем; выбор на грани наделения роли и разыгрывания спектакля. Свидетельствует обимпликации или экспликации «живой позиции» адресанта, его включенности в событие, предполагающее одновременную включенность адресата в формулируемый ценностно акт речи, что обуславливает интегральный эффект «власти» знака, вовлекающего «зрителя» в игру, в представление, в акцию, в переосмысление ad hoc. [Я говорю]: «Против всех». В. В. Путин: «Я так и знал. А есть За что вы?».

Анализ корпуса текстов дискурса события, представленных рекламными анонсами интернет-портала «Mail.Ru» [24], позволяет выделить другие виды механизмов аттракции. Рекламные тексты сервисов подобного типа автоматически подбираются и предлагаются вниманию пользователя на основе данных его деятельности и поисковых запросов в сети «Интернет», таким образом, тематика анонсов будет прогнозируемо актуальна и интересна для пользователя.

Анонсы, выступающие в качестве аттракторов, состоят не более чем из одного предложения, являются «тематической сверткой» оригинала, что обуславливает лаконичность текста, концентрацию в нем максимума творческих усилий автора и обеспечивает коммуникативную эффективность. В одном предложении интегрируются смыслы, осуществляется выдвижение основной концепции целого оригинального текста, ссылкой на который является анонс-аттрактор. Итак, наш анализ позволил выделить следующие механизмы аттракции:

1. *Контрастная топикализация фрейма, рефреймирование, введение темы в контраст на грани между векторами осмысления «ожидаемое/неожиданное»:* «Конференция педагогов без доклада».

Для педагогов тема участия в конференциях важна, интересна, но в пресуппозиции участие в конференции обыденно, сочетание «конференция педагогов» не несет в себе ничего нового и предполагает наличие доклада, в то время как вторая часть предложения, на которую сделан акцент, привлекает внимание, привносит новое и неожиданное (участие без доклада) — то, что полностью меняет настоящую ситуацию, делая дискурс событийным. Создание фрейма «конференции без доклада» определяет дестинацию дискурса, демонстрируя явную выгоду для ученых, педагогов, достигаемую наиболее легким путем.

Подобную структуру имеет и пример «*Оформление Шенгена в Иркутске*». Как таковое «оформление Шенгенской визы» не удивит, не заставит обратить на себя внимание, однако вторая часть текста «в Иркутске» привносит новое и неожиданное.

Каждый элемент структуры анонса обладает высоким репрезентативным потенциалом и способен актуализировать в сознании когнитивные структуры различных уровней, организующие картину мира человека. Восприятие и осмысление любого типа сообщения, в том числе и в текстах акционального типа, основывается на сложном процессе, базирующемся на использовании различных видов информации, полученной в результате жизненного опыта. К примеру, анонс «*ВАК будет в шоке!*»

основывается на рефрейминге проблемной ситуации с аллюзией на известную фразу поп-знаменитости.

2. *Вопрошание, перевод ситуации в координаты псевдо-дискуссии.*

Аттрактивным становится текст, обращенный к реальной проблеме, которая может касаться каждого человека. В примерах «*Шерсть питомца повсюду?*», «*А у Вас есть автомобиль?*», «*Ваша научная статья уже готова?*» акт вопроса не просто привлекает внимание адресата, но обращается к интеллекту и разуму адресата, вовлекая его в сам процесс выбора как ключевого момента аттракции. При этом происходит настройка адресата на ожидание решения проблемы, актуальной для него, в силу ее реальности и необходимости решения.

3. *Мифологизация.*

Анонс «*Тренажер нового века*» переводит дискурсивизацию в концептуальную область «нового века» в ее ценностном виртуальном измерении неизбежного прогресса и новых технологий. Аттракция конструируется на грани выбора между «отсталым» и «прогрессивным», более престижным.

Отмеченные признаки проявляются с разной степенью интенсивности, что позволяет выделить разного типа дискурсивные аттракторы по способам их функционирования. Основным вопросом при анализе текста/дискурса с точки зрения его аттрактивности, таким образом, является определение тех способов, посредством которых реализуется дестинация текста/дискурса: что позволяет дискурсу стать коммуникативным событием и, тем самым, способствовать моделированию ценностных социальных смыслов [Викулова, 2017]. Объектом такого исследования могут выступать прежде всего тексты — дискурсы «особого влияния» (активного воздействия) [Соколова, 2015], реализующиеся в рамках коммуникативного события — некоторой акции: рекламно-промоционные тексты, тексты реализации старт-апов, тексты-призывы, тексты слоганов манифестаций политического, культурного и коммерческого характера (форумов, ярмарок, конференций, фестивалей, выставок; анонсы новостей, заголовки статей прессы).

Таким образом, дестинация текста/дискурса, заключающаяся в создании и/или сопровождении коммуникативного события, реализуется при помощи аттракторов, «операторов» аттракции, действующих интегративно, которые могут быть обращены к ценностной сфере, разуму, интеллекту адресата.

*Литература*

1. Алефиренко Н. Ф. Когнитивно-синергетическое освещение процессов неофразеологизации // Фразеологизм и слово в национально-культурном дискурсе (лингвистический и лингвометодический аспекты). М.: Элпис, 2008. С. 23–28.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Базылев В. Н. Новая метафора языка (семиотико-синергетический аспект) / автореф. дис. ... д-ра филол. наук; Ин-т языкознания РАН. М., 1999. 53 с.
4. Болдырев Н. Н. Свойства и границы оценочных категорий в свете новых представлений о процессах категоризации // Языковые категории: границы и свойства: материалы междунар. конф. Минск: МГЛУ, 2004. С. 14–16.
5. Викулова Л. Г., Серебrenникова Е. Ф., Герасимова С. А. Структуры моделирования ценностных ориентиров в масс-медийном социальном диалоге: миграция как интенсифицирующий контекст идентификационных установок // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. М.: Неолит, 2017. С. 45–75.

6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994. 238 с.
7. Буданов В. Г. Синергетическая методология // Вопросы философии. М.: Наука, 2006. № 5. С. 45–61.
8. Герман И. А. Лингвосинергетика: монография. Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. 168 с.
9. Залевская А. А. Текст и его понимание. Тверь: Тверской ун-т, 2001. 177 с.
10. Москальчук Г. Г. Структура текста как синергетический процесс. М.: УРСС, 2003. 296 с.
11. Мышкина Н. Л. Лингводинамика текста: Контрадиктно-синергетический подход: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Пермь: Башк. гос. ун-т, 1999. 428 с.
12. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике / под ред. Б. Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17. Теория речевых актов. С. 22–130.
13. Плотникова С. Н., Серебренникова Е. Ф. Когнитивная траектория дискурсивизации: дестинация, стратегия, технология // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Иркутск: Изд-во ИГЛУ № 1. 2013. С. 183–189.
14. Серебренникова Е. Ф. Многозначность в аспекте аттрактивности знака в коммуникации // Многозначность языковых единиц в когнитивном аспекте: коллективная монография / отв. ред. Л. М. Ковалева; ред. С. Ю. Богданова, Т. И. Семенова. Иркутск: ИГЛУ, 2013. С. 158–168.
15. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике / под ред. Б. Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17. Теория речевых актов. С. 170–194.
16. Трещева Е. Г. Имена ситуаций-событий и типология их ассоциативных полей: автореф. ... канд. филол. наук. 2012. 25 с.
17. Ухова Л. В. Эффективность рекламного текста // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2010. № 1. С. 69–78.
18. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Москва; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.
19. Чернявская В. Е., Молодыхенко Е. Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе. М.: Ленанд, 2017. 176 с.
20. URL: <https://mail.ru/> Интернет-портал Mail.Ru; URL: <https://e.mail.ru/messages> (дата обращения: 15.12.2017).

EFFECTIVENESS OF DISCOURSE:  
INTERACTION OF EVENTFULNESS, ATTRACTIVITY AND DESTINATION

*Evgenia F. Serebrennikova*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russia  
E-mail: [serebr\\_ef\\_76@mail.ru](mailto:serebr_ef_76@mail.ru)

*Ajuna A. Orsoeva*  
Lecturer,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: [orsoeva@inbox.ru](mailto:orsoeva@inbox.ru)

The article is devoted to the problem of determining the characteristics of the effectiveness of discourse types that have a significant eventual potential. In this connection, the proposition on the connection of eventuality and the notion of attractiveness and destination of discourse is substantiated, the research perspective of the problem is specified. Based on a sample of representative texts of media discourse, cognitive attraction mechanisms are distinguished, including heu-

ristic fascination, affective pressure, mythologization, performance structuring, questioning and a number of others, as well as ways of representation of attractors. Under article we consider the notion of attractivity and specify its approaches. Discourse attractiveness is generally understood as “magnetism and force of attraction” and could be taken as “modus’ category” In that regard, attractors are considered as means of representation of cognitive mechanisms of attraction of interpretation act that make discourse attractive.

*Keywords:* effectiveness of discourse; eventfulness of discourse; attractiveness; destination of discourse; discursive mechanisms; discursive mechanism of attractivisation; discursive attractors.

УДК 572+81-13

## USE OF LANGUAGE AND SOCIAL ORDER. BURYAT CASE

© *Ayur T. Zhanaev*

Cand. Sci. (Philol.), PhD in Sociology

University of Warsaw,

Warsaw, Poland

E-mail: ayur\_zhanaev@mail.ru

The theory of language has long held that all modern languages maintain a distinction between words and the world to which they refer. Yet the Buryat language in use today appears to blur this distinction. Despite this, the non-referential aspects of the Buryat language have often been ignored by linguists. This study will document some non-referential language uses in the Buryat language and draw implications of this function in the social order<sup>1</sup>. This can give the further perspective on a deeper study of bilingualism, language use and shift studies in this and other cultural areas.

*Keywords:* theory of reference; non-referential use of language; Buryat language; social order.

The pre-referential state of language is commonly assumed to be inherent to archaic cultures where Saussure’s spheres of *langue* and *parole* weren’t separated [Bińczyk 2007; Kmita 1998; Kowalski, 2001; Malinowski, 1948: 259]. However many aspects of non-referential language use are still observable in contemporary languages. This is the case with the Buryat language, whose “pre-referential” characteristics, though for the most part ignored by scholars, exert a profound influence on the way the language is used. In this article, I want to show that the Buryat language is an exception to the general expectation linguists have of modern languages that they drop their pre-referential aspects, because symbols used in Buryat can interact with the world without reference but as its integral and active part. This can give the further perspective on the issue of language use and social order construction.

The existence of non-referential relations I confirm through the concepts of the world order and analysis of verbal practices basing on my field work. The referential function of language implies that a speaker uses nouns and pronouns for naming objects. In this respect, words mean something external and distinct from what they are. This external reality — the other side of discourse — guarantees the sustainable relation between referential tokens generated by the mind and things existing in the objective world [Bińczyk, 2007: 11]. Hence, reference would not be possible without category of substance standing beneath the

---

<sup>1</sup> The idea is extendedly depicted in my article “Symbol and World Relation: The Study of Some Cultural Contexts of Buryat Language Use” (2015) *Etnografia Polska* LIX, 1–2.



apparent world perceived by subject. Indeed, the idea of independent existence of language from external world is foreign to Buryat thought. The fundamental principle of the world order was its dynamics and metamorphosis where objects change their identity up to the relations they are engaged in.

Nevertheless, I am not saying that the referential theory did not exist. Existing dictionaries and linguistic works prove the opposite. Under Tibetan influence Mongol grammarians devised proper rules of orthography and grammar following Tibetan (and, ultimately, Sanskrit) models. The best known work is the *žiriiken-ii tolta-yin tayilburi* or “Commentary on the Artery of the Heart” (‘heart’ here being synonymous to the ‘mind’), which was attributed to the early 14th c. by the Tibetan translator Čoski Odzer, but actually compiled in the 18th c.” [Rachewiltz, Rybatzki, 2010: 143]. Apart from the Tibetan-inspired grammatical works of the 18th century, there exist a number of lexicographical works and dictionaries [Tsyrenov, 2011]. The cultural and scientific changes of the early 20th century spread the Western theoretical linguistic and referential theory in the region. Thus, I argue that despite the long tradition of literary language and book printing (which are considered as the major factors of development of referential relation [Gellner, 1988: after Bińczyk, 2007: 108]), Buryat language is an exception to the general expectation linguists have of modern languages that they drop their pre-referential aspects. This state of language could be interpreted by the ideas of world order in this culture.

The world in Buryat cosmology is conceptualized not as a substance but rather as movement, as a constant succession of transformations verbalized with the words *orsholon*, *sansar*, *ingete yurtemse*, *khорboо* and others. For instance, the word *orsholon* commonly translated as “world” or “universe” needs to be understood not as a substantial object but as a cyclical motion: *orsholo-* “rotate”, “spin”, “revolve”. The world is a dynamic wholeness which doesn’t contain any gaps or empty spaces, so every single action, gesture or word has the power to transform it. A perfect illustration here is the mechanism of prayer wheels which contain holy mantras inside: the turn of the wheel causes further changes of the universe, when spun in the positive way direction. The sphere of language use (*parole*) is not separated from other kinds of activities and for that reason is similarly regulated by cultural practices. If we assume language is an action with immediate, or in Austin’s terminology — performative — effects, one cannot separate it from the rest of the *physical* world. It has the same status as ritual behavior practiced in everyday life. At the same time, other symbols or images are not separated from their objects and have the same ability to act on and influence the development of the universe.

The Buryat word *udkha*<sup>2</sup>, *udkha ushar* conventionally used in language theory for denoting the terms “meaning” or “sense”, in fact could be translated as “cause”, “reason”, “root” or even “initial power”. The *udkha* of a man lies in his genealogy, which determines character and predispositions, so the clans were “qualitatively unlike one another, in that possesses a different supernatural ability” (*udkha*) [Humphrey, 1983: 53]. Thus, “meaning” is not a mental reflection of static *designatum* but an active reason, cause of things, which is forming as a momentous event in the transformation of the universe. This implies that the symbol is the result of processes and that it can have a further impact on reality.

Although some of the non-referential aspects of the language seem Buddhist in character, they cannot be attributed purely to Buddhism, which is the main religion of the Buryats, because the same principles of the word-world relation could be found beyond it in the

---

<sup>2</sup> In the grammar *Jurhen-u tolt-a* “*udkha*” is not attributed to a separate word, but to phrase [Radnaev, 2012: 43].

shamanistic practices and even in the local views on Christianity. The cultural ideas of universe in this sense precede and assimilate the ideas offered by the religious beliefs and even seemingly objective truths of science. The world around them though moving yet is stable and reasonable. They neither have necessity to understand the meaning of the things, nor try to distinguish the deeper semantics of symbols. Symbols and objects can exist on the same level of reality and do not have the relation of denotation between each other.

This concerns any kind of producing the “active” symbols. For example, in rural areas bringing an only piece of firewood is considered to cause orphanage as it reminds a lonely man, also bad luck as the one having a piece of firewood is reminding a vagabond with a stick. In the fright before loneliness, it is prohibited to sing songs, especially the mournful ones, as it is the way the orphans do: *a poor man is a storyteller, an orphan is a singer*. Many traditional songs have a mournful character called *urtiin duu*, some of which sound very close to mourns of a wolf. I met some persons who used to sing these kinds of songs only outside, in the absence of adults, because they were prohibited to “mourn” inside the house. It is necessary to note that usually the like of restrictions were especially addressed to children, because due to their young age they had a power very often to *see the things* (*yume kharadag*) closed for adults’ perception and *to foresee* or *to make things come* (*züignekhe*) in the negative way:

- Do not singsong, chant or moan always within your mouth, it is a sin. You will moan off all your happiness.
- Do not cry in pretense. Your mother and father will die.

[Tsyrendorzhieva, 2015]<sup>3</sup>

There exists a special category of “negative” words and phrases usually named as “words of bad luck” (*yoro uge*). For instance, Buryats avoid verbalizing the figure “one” (*nege*) or other related words as “single” or “only” (*gansa*) as it can directly influence on the life flow. For instance when somebody is asked how many children (and he has an only one), the answer shouldn’t contain any word mentioned above as the phrase can immediately react and change one’s destiny so the person will leave with the only child for the lifetime. In this case, the proper answer is just “Boy/girl”. The same way one can be criticized for saying “My child” because this way of expressing feelings was believed to cause the death of one’s spouse. Thus, the proper way is to use the pronoun “our” all the time: “our father”, “our mother”, “our sister” and even sometimes “our husband” (*manai nikher*). This concerns not only the verbalization but also any form of expressing the symbols *causing* lonesome mode. Similarly, any form of laments and complains was generally disapproved since they are believed to bring further complications. Hence, the one who complains about the health will always be ill; the one who complains about people will never be well with them.

The power of words is also revealed in the name one bears. There exist the so-called “heavy” names (*khiinde nere*) which could be unfitting to some people. I met an example, when a boy called Sayan<sup>4</sup> had serious health problems because of his name was *oppressing*

---

<sup>3</sup> In the text apart from my field notes, I will particularly refer to the list of Buryat norms of propriety collected by Buda-Khanda Tsyrendorzhieva and recently (2015) published in the popular Buryat website [www.soyol.ru](http://www.soyol.ru). The publication is entitled Ugsaatanai hurgaal “The Peoples’ teaching/instructions” and thus could be associated with the traditional literary genre *surgaal* containing instructions of norms and propriety. The content is highly intertextual — it includes fragments of other literary pieces, sayings and idioms; and thus commonly known among the Buryats, applied and articulated in the everyday life.

<sup>4</sup> *Sayan* is the name of the mountain range in South Siberia and Northern Mongolia.

(*darakha*) him so he had to change it. Similarly, the names like *Chingis*, *Baigal*<sup>5</sup> can also be heavy since they are the symbols of great power.

- It is forbidden to pronounce the names of father and mother, thus in some regions if a person meets someone with the same name as his parent, then he was recommended to address with the phrase “the one with a difficult/heavy name”.

- Do not address to the seniors with their names, but use the name of their children and add the words like *akhai* (elder brother), *abgai* (elder sister), mother or father of somebody.

[Tsyrendorzhieva, 2015]

Symbol has the power to construct the environment that is why they should be accessible only for a limited number of people. In this context, the precise date and the place of birth, names, dreams and plans were the information one should keep in relative secret not because of its “private” character, but because the one who can read these symbols and knows how to use them have the power to influence on a man’s life flow. A huge section of the rules is dedicated to this topic:

- There was nothing without the order (*yoho gurim*), rules and norms. There was a particular order even in communication, speech and conversation between people.

- Do not pronounce arbitral words, it is a sin.

- People do not like those who are repeating one thing many times, chat about common and uncommon, necessary and unnecessary things.

- Those people who chat without being sure about the truthfulness of the facts lose respect.

- They say, those who speak less have respect and their words are precious.

- Buryat people always knew that “many words bring no fruits, a single word brings no harm” and taught to be quiet and wordless.

- The delicate movement of body and even the glance of eyes during a conversation were the clues to regard the person as one of the best men.

- If mistakenly or by inadvertence one has stepped on someone’s foot, there is an order to hold this man’s hand. This interesting rule meant asking for excuse “I did it without bad intentions, let’s be in peace”; or in the language of contemporary time it could be equated to the words “I am sorry, I’ve stepped on your foot by inadvertence”.

- Buryats were prohibited (*seer*) to talk moving arms and fingers. That is why they talk without moving the arms.

- One should talk in a quiet and smooth way, and in a quite manner without opening one’s mouth too wide. It is not proper to talk laughing too loud, wrinkling face and screaming aloud.

- Those who laugh aloud almost screaming while talking are called to be light-minded and frivolous

[Tsyrendorzhieva, 2015]

The general auto-stereotype of the reserved verbal behavior of Buryats is also connected with the maintaining the universe order. It is generally believed that speaking could become an insecure act as it can change the state of things in a less desired way. The most significant element of *Buryatness* is not just speaking language but *the way* of speaking language (including Russian). Linguistic competence understood as a mastery of language (langue) seems not to be relevant in the Buryat culture as cultural practices of the language

---

<sup>5</sup> *Baigal* (Bur.) is for lake Baikal.

use. This can be partly interpreted through the non-referential elements of the Buryat language, which implies that the discourse is not simply a mirroring but the integrated part of the reality. Thus, there should be marked the boundary between the Buryat and non-Buryat way of using the language, which, though, is currently shifting.

Language is not separated from other kinds of activities and for that reason is similarly regulated by cultural practices. Though the described Buryat ideas of language match to the anti-essentialist views of language developed by such scholars as Josef Mitterer, John Austin or Richard Rorty, they do not quite agree in the basic points of departure. Contemporary non-dualistic theories in linguistics and language philosophy attribute the ideas of reference either to socialization practices or to institutional formations but do not include *culture* as the basic factor. Though using Austin's terminology to call the Buryat symbol to be "performative", the range of its performativity is incomparably broader than that of the one in Austin's theory. The symbol has the power to construct the environment, not simply be a medium. In this sense, even the term "symbol" seems to be an inadequate match for those cultural ideas. The environment of the Buryat symbol is not only the interpretational community or the space of shared meaning — it is a cultural idea of the dynamic world order.

#### *References*

1. Bińczyk E. *Obraz, który nas zniewala: współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Krakow: Universitas, 2007.
2. Humphrey C. *Karl Marx Collective: Economy, Society, and Religion in a Siberian Collective Farm*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
3. Kmita J. *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1983.
4. Kowalski A. *Myślenie przedfilozoficzne. Studia z filozofii kultury i historii idei*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001.
5. Malinowski B. *Magic, science and religion and Other Essays by Bronislaw Malinowski*, Boston: BEACON PRESS, 1948.
6. Radnaev V. *Mongol'skoe yazykoznanie v Rossii v pervoy polovine XIX veka: problemy naslediya*, Ulan-Ude: Izdatel'stvo SO RAN, 2012.
7. Rachewiltz I., Rybatzki V. *Introduction to Altaic Philology: Turkic, Mongolian, Manchu*, Leiden-Boston: Brill, 2010.
8. Tsyrendorzhieva B-Kh. *Ugsaatanai hurgaal* [in] <http://soyol.ru/bur/yohozanshal/ugsaata/1124/> (access date: 10.10.2016)
9. Tsyrenov B. *K istorii mongol'skoy leksikografii (istoki buryatskoy leksikografii) // Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta № 8*. Ulan-Ude: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011. P. 114–118.

#### КОНТЕКСТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКА И ИДЕИ СОЦИАЛЬНОГО ЛАДА (НА ПРИМЕРЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА)

*Жанаев Аюр Тумэнович*

кандидат филологических наук, PhD in Sociology

Варшавский университет,

Варшава, Республика Польша

E-mail: ayur\_zhanaev@mail.ru

В статье автор входит в полемику с утверждением о том, что современные языки отбрасывают свои пре-референтные аспекты, т. е. избавляются от них в связи с универсализацией современного мира. Пре-референтные характеристики, в большинстве случаев не

получающие в литературе должного внимания и релевантного освещения, оказывают глубокое влияние на способ и контексты использования языка. В статье приводятся примеры нереперентного использования бурятского языка и того, как это свойство влияет на организацию социального лада: символы, используемые в бурятском, могут взаимодействовать с миром без референтной связи. Поскольку иллюстрации обладают доказательной силой, идеи автора могут дать дальнейшую перспективу изучения пре-референтного аспекта двуязычия и языкового сдвига в этом и других регионах.

*Ключевые слова:* теория референции; нереперентное использование языка; бурятский язык; идеи социального лада.

УДК 81-11

## **КОГНИТИВНО-КОРПУСНЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

© **Базарова Баярма Баировна**

кандидат филологических наук, доцент  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: bbbazarova@mail.ru

Статья посвящена когнитивно-корпусному подходу в лингвистических исследованиях. Одной из характерных черт науки сегодня стала тенденция к междисциплинарности и интегративности в научных исследованиях. В работе обращается внимание на новое направление в лингвистике — корпусную лингвистику, методология которой расширяет возможности исследователей, представляя инновационные методы в изучении языка. Корпусная лингвистика стала привлекаться и при обучении родному и иностранным языкам, привлекая ресурсы существующих национальных корпусов. В подтверждение интегративности научных методов развивается когнитивно-корпусный метод в лингвистике, который получает все более широкое признание среди лингвистов. Электронный корпус представляет интерес как источник аутентичных текстов для изучения языка и обучению языку, он интересен и для когнитивных исследований, поскольку изучается язык в действии и на основании полученных данных возможно составление картины компетенций носителей языка. В качестве примера рассматривается Британский Национальный корпус.

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика; корпусная лингвистика; электронный корпус; междисциплинарность; интегративные методы; когнитивно-корпусный метод.

Становление корпусной лингвистики и развитие его как одного из разделов языкознания дало новый толчок к лингвистическим исследованиям. Главной целью корпусной лингвистики считают лингвистическое описание языковой системы, когда речевой материал, полученный в ходе изучения коммуникации людей, отражается в корпусе текстов [Баранов, 2001, с. 113; Захаров, 2005]. Результаты такого описания могут использоваться в свою очередь другими лингвистическими дисциплинами. Методологический аппарат корпусной лингвистики, бесспорно, является перспективным направлением и в области преподавания иностранных языков [Сысоев, 2007; Базарова, 2015].

На сегодняшний день не встречается пока единой трактовки в терминологии при обсуждении использования корпусов, так, фигурируют термины «корпусный подход», «корпусный метод», либо вовсе дается ссылка на обращение к такому-то корпусу. Говоря о корпусном подходе, или методе лингвистического исследования,

имеется в виду подход, основанный на корпусах текстов (corpus-based), который ориентирован на прикладное изучение языка. Другое направление исследований, связанных с корпусом можно охарактеризовать как исследования, толчком к которым послужили корпусные данные (corpus-driven) (термины были введены Е. Тогнини-Бонелли [Tognini-Bonelli, 2001]).

Когнитивная лингвистика, постулирующая необходимость междисциплинарного развития в науке, демонстрирует эту тенденцию на примере сближения с корпусной лингвистикой. Тому подтверждение — появление работ, где речь идет о корпусно-когнитивных (зд. когнитивно-корпусных) исследованиях [Методы когнитивного анализа..., 2015]. Характеризуя особенности корпусно-когнитивных исследований, Е. Е. Голубкова называет такие сильные стороны как: аутентичность дискурса; статистические данные; преодоление так называемого узкого взгляда на проблему, характерного для традиционных исследований [Голубкова, 2015, с. 56]. Такое мнение подтверждают исследования с привлечением корпусного материала. Так, например, О. Г. Скворцов в своем обзоре [Скворцов, 2010] исследований семантической сферы лексем light/darkness в зарубежной лингвистике, в частности, обращается к работе Э. Дейнана, целью которой явилось верифицировать теорию концептуальной метафоры на материале корпуса. Согласно полученной на основе корпуса BankofEnglish выборке, автору удалось показать, что в целом и в грамматическом, и в семантическом отношении эти лексемы ведут себя неоднозначно, например, метафоры light и dark не встречаются в антонимических парах сфер-мишеней EMOTIONS, KNOWLEDGE, GOODNESS, EVIL — оказалось, судя по корпусным данным, такое противопоставление нехарактерно для английского языка. Более подробно см. [Deignan, 2005] (по [Скворцов, 2010]).

К недостаткам работы с корпусами Е. Е. Голубкова относит: недостаточное владение навыками обработки материала лингвистами — любые обобщения можно делать, только сравнивая статистические результаты с результатами, полученными на более широком материале; цели конкретного исследования могут не совпадать с условиями производимых дискурсов (например, несостоятельность много раз редактируемых журналистских текстов в корпусах); многофакторный феномен анализируется монофакторно; «трудности» понимания корпусных нарративов [Голубкова, 2015, там же].

Плодотворность сочетания когнитивных и корпусных исследований Е. Е. Голубкова видит в том, что «оба направления: опираются на лингвистические доказательства и ищут их в текстах/дискурсе различного характера и объема, но, главное, в аутентичном дискурсе; изучают язык в действии и на основании этих данных составляют картину компетенций носителей языка; занимаются поисками эталона (узуса) и отклонений от него (с помощью корпусных данных КЛ с большей степенью определенности устанавливает прототипических членов категорий, как наиболее частотных и типичных); изучают дистрибутивные особенности различий значения слова с различными целями (КС, например, для проведения концептуального анализа или составления сетки значений полисеманта)» [Голубкова, 2015, с. 52].

Обратим внимание на собственно корпуса. Одной из последних разработок (2015) на основе Британского национального корпуса является корпус Википедия (The Wikipedia Corpus). Корпус насчитывает 1,9 миллиардов слов 4,4 веб — страниц, содержит в себе три полнотекстовых, созданных ранее корпуса: The Corpus of Global Web Based English (Корпус глобального английского языка на основе интернет-ресурсов) — Glo Wbe, Corpus of Contemporary American English (Корпус американ-

ского варианта современного английского языка) — COCA, Corpus of Historical American English (Диахронический корпус американского варианта английского языка) — COHA. Появился новый корпус iWebcorpus, запущен весной 2018 г., корпус содержит уже около 14 миллиардов слов.

В качестве иллюстрации возможностей последнего проведем краткий анализ лексики beautiful на временном отрезке с 1810 по 2000 г., обратившись к диахроническому корпусу американского английского. Результат поиска выдает 86 случаев словоупотребления в 1810 г. В 1820 г. показатель увеличивается до 1582, в 1830 г. — 3 515, в 1840 г. — 4 967 и далее, самый пик употребления этого слова, судя по таблице, приходится на 1850 г. (5004 словоупотреблений). После этого частота встречаемости убывает почти в 1,8 раза — до 2 792 в 1960 г. Можно заключить, что такая статистика встречаемости слова является отражением исторических событий, имевших место в указанные годы, т. е. статистические выкладки по словоупотреблению могут дать пищу для размышлений экстралингвистического характера.

Если же обратиться к сочетаемым характеристикам данной лексики (на примере сочетаний с именем существительным) и, для наглядности сравнить коллокации в корпусах BNC, COCA, COHA и iWeb, то корпус генерирует следующие данные. Корпуса BNC, COCA и COHA в качестве самой частотной сочетаемости предлагают существительное woman — 134, 1388 и 1351, соответственно, тогда как по данным iWeb таким существительным оказывается beach (36 990). Ожидаемая сочетаемость с существительным girl в BNC составила 72 случая, COCA — 483 случая и COHA — 957, в iWeb этот показатель составил 18 029; для сравнения — в iWeb вторым по частоте встречаемости оказывается словосочетание с view (30 346). Затем идут коллокации с garden (21 948) и flower (18993). В остальных трех корпусах среди самых частотных коллокатов с beautiful встречаются существительные women, things, face, day, place. Несмотря на небольшие расхождения в ранжировании существительных и учитывая объемы этих корпусов, можно заключить, что сочетаемости существительного с прилагательным beautiful оказались вполне ожидаемыми. Более интересными могут оказаться сочетания в списке менее частотных встречаемостей.

Итак, этот корпус, безусловно, предоставляет исследователю те же возможности, что и другие корпуса, т. е. исследования морфологические, словообразовательные, лексические, синтаксические, семантические и т. д. Особый интерес здесь представляет возможность создания своего виртуального корпуса по актуальной теме для дальнейшей работы с ним. Корпус GloWbe интересен для сопоставительных исследований практически всех вариантов современного английского языка. Известны параллельные корпуса, которые служат не только переводческому сопоставлению, но могут быть использованы и в семантических исследованиях. Таким образом, возвращаясь к вопросу о корпусно-когнитивных исследованиях, можно с уверенностью сказать, что сегодня лингвистические исследования уже невозможно представить без обращения к корпусам.

#### *Литература*

1. Базарова Б. Б. Корпусная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник БГУ. Вып. 15. Теория и методика обучения. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2015. С. 88–93.
2. Баранов А. Н. Корпусная лингвистика // Введение в прикладную лингвистику. М., 2001. С. 112–137.

3. Голубкова Е. Е. Использование лингвистических корпусов при решении семантических проблем / Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход / под общ. ред. В. И. Заботкиной. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 39–80.
4. Захаров В. П. Корпусная лингвистика: учеб.-метод. пособие. СПб., 2005. 48 с.
5. Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход / под общ. ред. В. И. Заботкиной. М.: Языки славянской культуры, 2015. 344 с.
6. Скворцов О. Г. Компонентный анализ и корпусная методология при исследовании семантической сферы «light/darkness» в зарубежной лингвистике // Политическая лингвистика. 2010. № 2(32). С. 184–188.
7. Сысоев П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1(9). С. 99–111.
8. Deignan A. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, 2005.
9. Tognini-Bonelli E. *Corpus Linguistics at work*. XII. Amsterdam, 2001.
10. British National Corpus. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
11. Corpus of Contemporary American English. URL: <http://corpus.byu.edu/coca/>
12. Corpus of Global Web-Based English. URL: <http://corpus2.byu.edu/glowbe>
13. Corpus of Historical American English. URL: <http://corpus.byu.edu/coha/>
14. iWeb. URL: <https://corpus.byu.edu/iweb/>

#### COGNITIVE-CORPUS APPROACH IN LANGUAGE STUDIES

*Bayarma B. Bazarova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: [bbbazarova@mail.ru](mailto:bbbazarova@mail.ru)

The cognitive-corpus approach in linguistic research is in the focus. One of the characteristics of science today is the tendency to interdisciplinarity and integrativity. The paper draws attention to Corpus Linguistics, the methodology of which expands the possibilities of researchers, presenting innovative methods in the study of language. Corpus Linguistics is in the focus of teaching of native and foreign languages as well, addressing national corpora. In support of the scientific integrativity, a cognitive-corpus method is developing in linguistics gaining popularity among linguists. Corpus is a reliable source of authentic texts for learning and teaching a language, for cognitive studies, since the data obtained can present a picture of the competences of native speakers. The British National Corpus is considered.

*Keywords:* Cognitive Linguistics; Corpus Linguistics; language corpus; interdisciplinarity; integrative methods; cognitive-corpus method.

УДК81`38

#### **АВТОРЕФЕРЕНТНЫЕ ЖАНРЫ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА КАК СЕМИОТИЧЕСКИ ОСЛОЖНЕННЫЕ ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ**

© **Дахалаева Елизавета Чингисовна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления  
Улан-Удэ, Россия  
E-mail: [lizdach@mail.ru](mailto:lizdach@mail.ru)



В статье говорится об актуальности лингвистических исследований, связанных с изучением интернет-дискурса. Автор утверждает, что определенную группу речевых жанров интернет-дискурса необходимо обозначить как автореферентную. Данные речевые формы предназначены для представления виртуальной личности интернет-коммуниканта. На основе данного параметра выделяются автореферентные жанры Интернет-дискурса: персональный сайт, персональный микроблог, персональный блог, страница социальной сети, личный кабинет. В статье говорится о том, что автореферентные жанры всегда являются семиотически осложненными, или креолизованными. Для анализа степени креолизованности данных жанров автор упоминает ряд классификаций современных лингвистов, разработанных для изучения поликодовых текстов в различных типах дискурса. На основе данных критериев проводится анализ конкретных примеров из самого популярного аккаунта социальной сети Инстаграм — Инстаграма самого Инстаграма.

*Ключевые слова:* креолизация интернет-дискурса; семиотически осложненные тексты; виртуальное жанроведение; автореферентные жанры; автореферентный дискурс.

Многочисленные лингвистические исследования направлены на изучение языка интернета, а также на разработку различных классификаций языковых явлений виртуального пространства. Так, в рамках современной теории виртуальных речевых жанров существуют, с одной стороны, различные трактовки понятия «жанр» [Горошко, Жигалина, 2011, с. 107], с другой, — множество структурированных и систематизированных типологий жанровых форм [Митягина, Сидорова, 2016, с. 107]. Выбирая за основу один или целый ряд критериев, авторы успешно разрабатывают свои собственные классификации виртуальных речевых жанров. Как правило, на следующем этапе исследования осуществляется подробный прагмалингвистический анализ избранной формы коммуникации. Так, особый интерес у исследователей вызывает рекламный интернет-дискурс [Куликова, 2009], дискурс виртуальных СМИ [Черняков, 2009], политический дискурс в интернете [Чижик, 2016] и персональный сетевой дискурс [Митягина, Сидорова, 2016].

На современном этапе развития Всемирной паутины (Web 2.0) интернет-технологии способствуют тому, чтобы именно сам пользователь выступал в роли непосредственного разработчика содержания Сети. Самостоятельно наполняя контент, каждый веб-коммуникант формирует в виртуальной среде собственное вербальное и невербальное пространство, ядром которого становится дискурс о его собственной сетевой идентичности (автореферентный веб-дискурс) [Солодкова, 2012, с. 5].

Мы считаем, что помимо прочих неотъемлемых свойств интернет-дискурса необходимо выделить такую важную характеристику интернет-дискурса как автореферентность (самоописание, отсылка к самому себе). Благодаря этому можно выделить группу интернет-жанров, определяемых как автореферентные жанровые формы, к таковым мы относим персональный сайт, персональный микроблог, персональный блог, страницу социальной сети, личный кабинет [Дахалаева, 2013, с. 28].

Известно, что социальная сеть и подобные ей сетевые жанры зародились из целой совокупности жанровых форм, существовавших до появления интернета. Фотоальбом, анкета, личный дневник, гостевая книга, резюме, характеристика, автобиография, визитная карточка, автопортрет, мемуары, бэдж, личная карточка и пр. — все эти жанровые формы «о самом себе» нашли свое виртуальное воплощение в пространстве автореферентного интернет-дискурса.

Отличительной особенностью большинства автореферентных форм виртуального и не виртуального происхождения является невербальная составляющая, что непосредственно определяет их как тексты с неоднородной структурой вербально-невербальной природы, определяемым термином «креолизованные тексты». Огромное внимание отечественных и зарубежных лингвистов приковано к изучению подобного типа текстов. Практически также разнообразна и терминология, применяемая к изучаемому объекту: это тексты семиотически осложнённые, поликодовые, видеовербальные, составные, контаминированные, поликодовые и пр. [Максименко, 2012, с. 93]. В каждой подобной работе отмечается факт доминирования визуальной информации по отношению к любым другим источникам человеческого восприятия, первичность визуальной информации по отношению к вербальной, а в аспекте диахронии — историческая первичность иконических знаков по отношению к письменности как таковой. Тенденция к преобладанию визуального над вербальным приводит к тому, что во всех сферах современной коммуникации мы обнаруживаем в сфере своего восприятия семиотически осложненные тексты.

Л. Б. Ворошилова дает подробный критический анализ классификаций креолизованных текстов, предложенных на сегодняшний день различными исследователями [Ворошилова, 2007, с. 77]. Основываясь на данных типологиях, а также на работе Л. Б. Дубовицкой [Дубовицкая, 2013, с. 6] попробуем дать краткое описание степени креолизованности некоторых постов социальной сети Инстаграм.

Основопологающей причиной невероятной пользовательской популярности данной сетевой платформы в сравнении с другими социальными сетями является значительное доминирование в его интерфейсе невербально-зрительного компонента. Существует множество научных и научно-популярных работ, посвященных феномену данной социальной сети. Неоднозначны и попытки классифицировать рассматриваемое сетевое явление: микроблог, блог, платформа, сервис, социальная сеть — авторы неоднозначны в определениях. Не останавливаясь подробно на технических параметрах, экстралингвистических факторах, на вопросах предпосылок зарождения, преимуществах, недостатках и прогнозах дальнейшего развития данного сетевого явления обратимся к более конкретным примерам.

Особый практический интерес для нас вызывает самый популярный аккаунт в пространстве рассматриваемой жанровой формы — Инстаграм самого Инстаграма, аудитория которого насчитывает на сегодняшний день более 233 миллионов пользователей. Таким образом, центральным субъектом и объектом проводимого нами анализа является не конкретный физический пользователь, а сама социальная сеть, что опять же дает нам право применить к данному аккаунту понятие «автореферентный», т. е. «самоописывающий».

Поскольку доминирующую роль в контенте Инстаграма занимает невербально-визуальные компоненты, мы отмечаем полное отсутствие текстов с нулевой креолизацией (по классификации Е. Е. Анисимовой) [Анисимова, 2003]. По данному параметру согласно типологиям М. Б. Шинкаренковой [Шинкаренкова, 2005, с. 12] и О. В. Поймановой [Пойманова, 1997, с. 10] Инстаграм характеризуется изобразительно-центрической направленностью, где невербальный компонент несет на себе главенствующую функцию. По классификации Л. Б. Дубовицкой [Дубовицкая, 2013, с. 5] посты Инстаграма стоит определить как двухкомпо-

нентные (вербально-иконические) тексты, характеризующиеся полной креолизацией, другими словами, это семиотически гетерогенные тексты, состоящие из знаков двух и более знаковых систем. По композиционности такие посты являются сложными, состоящими из двух и более модулей, связанных друг с другом.

Новостная лента рассматриваемого аккаунта в большинстве своем наполняется вторичной публикацией творений рядовых пользователей. Все информационное содержание характеризуется позитивной направленностью. Обобщенно можно определить основные вербально-визуальные концепты Инстаграма самого Инстаграма по следующим категориям: «Животные», «Дети», «Природа», «Спорт», «Знаменитости», «Выдающиеся личности», «Необычные явления», «Кулинария», «Креативное творчество пользователей», «Обычные предметы/лица/явления с необычного ракурса» и т. п. Тем не менее, присутствуют посты от самих разработчиков Инстаграма, посвященные анализу функционирования Сети и новым разработанным технологическим опциям, предоставляемым к услугам публики для немедленного использования. Подавляющее большинство постов выразительно-эмоциональны и экспрессивны. Несмотря на доминирование наглядно-изобразительной составляющей вербальный компонент обязательно присутствует в качестве комментария к каждому из постов.

Сложность взаимодействия вербального и невербального компонентов дополняется тем, что к каждому из актуализированных компонентов новостной ленты дается комментарий (объемом не более 2000 знаков), небольшая презентация творчества того или иного автора транслируемого поста (рядового пользователя данной сети), который также может включать в себя невербальный компонент (эмотиконы, хэштеги).

Так, комментарий к следующему посту [URL:

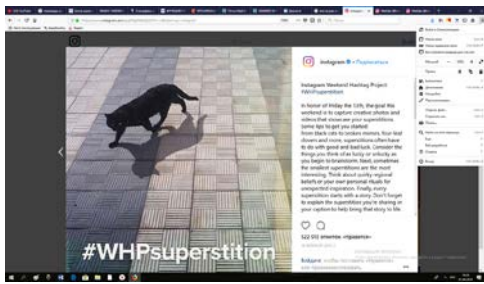
<https://www.instagram.com/usausausa1201/>

1/ (дата обращения: 30.03.2018)] начинается с приветствия пользователей *Hello, world!* Далее рассказывается о жизни двух кроликов из Японии, по стечению обстоятельств ставших профессиональными фотомоделями.

Комментарий сопровождается хэштегом #WeeklyFluff, меткой, пройдя по которой пользователи смогут увидеть все публикации, связанные с забавными животными. Подобная опция, как и возможность невербально оценивать («лайкать») публикации, значительным образом способствует пользовательской интерактивности. Текст также содержит эмотиконы 🐰🐰, символизирующие данный вид животных и усиливающие эффект притягательности данной публикации. Вербальная часть заканчивается призывом присоединиться к данному аккаунту («Follow @usausausa1201 to ensure you never miss a look»). Таким образом, согласно Л. В. Дубовицкой посты Инстаграма являются текстами средней и высокой пользовательской интерактивности, поскольку носят апеллятивный характер [Дубовицкая, 2013, с. 7].

Отметим, что вербальный компонент может быть не только представлен в сопровождающем комментарии, но и включен в структуру самого изображения:





Данный пост, [URL: <https://www.instagram.com/p/zZuROBvuzG/?tagged=whpsuperstition> (дата обращения 29.03.2018)] также включает вербально-невербальные компоненты: черная кошка, сопровождаемая хэштэгом #WHPsuperstition («Суеверие»). Оба негомогенных элемента, таким образом, взаимодействуют друг друга: черная кошка, пересекающая

дорогу, символизирует собой универсальное — интернациональное — суеверие. Кроме прочего, комментарий к фото вносит пояснение. Авторы вновь вовлекают пользователя, призывая их вступить в новый челендж, актуализировав на своих страницах изображения и видео на тему суеверий под соответствующим хэштэгом. Отметим, что пользователей просят не только загружать соответствующие изображения, но и давать объяснения к невербальному произведению (*Don't forget to explain the superstition you're sharing in your caption to help bring that story to life*). Подобное стимулирует вербальное творчество пользователей, пусть и ограниченное количеством знаков. Таким образом, если следовать за Р. Бартом, невербальный компонент данного поста несет в себе не только денотативный компонент (означающее отсылает к реальному животному), но и коннотативную составляющую, означающее которого отсылает к идее о суеверии, ассоциирующейся с данным животным.



Рассмотрим следующий пример:

Данный пост [URL: <https://www.instagram.com/p/BG6t6LphQeM/?hl=ru&taken-by=instagram> (дата обращения: 30.03.2018)] построен на основе небольшой анимации с числом 500 000 000, и комментария, описывающего новое достижение Инстаграма: 500 миллионов пользователей. Дается небольшой анализ такого успеха, и, помимо прочего, выражается благодарность интернет-коммуникантам за их сетевую активность и творчество.



Еще один пример:

Рассматриваемая публикация [URL: [https://www.instagram.com/p/BTI\\_4NmAu\\_4/?hl=ru&tagged=singerprince](https://www.instagram.com/p/BTI_4NmAu_4/?hl=ru&tagged=singerprince) (дата обращения:

31.03.2018)], с фотографией певца Принса сопровождается комментарием фотографа Даниэлы Федеричи со словами соболезнований в связи с кончиной певца. Таким образом, данная публикация имеет транскультурную ориентированность (по классификации Л. В. Дубовицкой), т. к. он направлен на представителей разных культур, объединенных общим знанием о жизни и творчестве объекта данного поста [Дубовицкая, 2013, с. 5].

Со своей стороны отметим, что помимо технологических свойств успех такой сетевой платформы, как Инстаграм объясняется невероятно разумным и сбалансированным сочетанием вербального и невербального компонентов: наглядное безусловно доминирует, но полноценная пользовательская интерактивность ста-

новится невозможной без вербальной составляющей. По нашему мнению, исследования, направленные на изучение сетевых автореферентных жанровых форм и в ближайшем будущем не исчерпают своей актуальности в силу того, что персональная виртуальная коммуникация будет неизменно осуществляться в пространстве семиотически осложненных жанровых форм, где авторов, помимо прочего, будет интересовать вопросы о взаимодействии вербального и невербального компонентов и степени их семиотической сложности.

В качестве заключения, считаем необходимым согласиться с мнением Е. А. Лавренчука об аутопойезисе (самовоспроизводстве) социальных сетей. Масштабное распространение данных сложных сетевых структур происходит благодаря их неотъемлемому свойству к самогенерации и самовыстраиванию [Лавренчук, 2011, с. 7]. Отметим, что помимо сложных структурно-функциональных компонентов способствуют дальнейшему непрерывному перезапуску и эволюции данных технологических объектов тесная взаимосвязь вербальных и невербальных компонентов, высокая степень семиотической сложности социальных сетей.

#### *Литература*

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Academia, 2003. 128 с.
2. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2007. Вып. 1(21). С. 75–80.
3. Горошко Е. И., Жигалина Е. А. Виртуальное Жанроведение: устоявшееся и спорное // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Москва, 2011. Том 24 (63). № 1. Ч. 1. С. 105–124.
4. Дахалаева Е. Ч. Автореферентные жанры интернет-дискурса // Вестник Иркутского государственного областного университета. Иркутск, 2013. № 4. С. 24–29.
5. Дубовицкая Л. В. Феномен креолизованного текста (на материале креолизованных текстов письменной коммуникации): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 22 с.
6. Куликова Е. В. Рекламный дискурс: лингвистические приемы выразительности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009. № 6. Ч. 2. С. 276–282.
7. Лавренчук Е. А. Аутопойезис социальных сетей в интернет-пространстве: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2011. 20 с.
8. Максименко О. И. Поликодовый vs креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. М., 2012. № 2. С. 93–102.
9. Митягина В. А., Сидорова И. Г. Жанры персонального интернет-дискурса: коммуникативные экспликации личности // Жанры речи. Волгоград, 2016. № 2 (14). С. 106–115.
10. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 24 с.
11. Солодкова Е. В. Женский автореферентный дискурс в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2012. 22 с.
12. Шинкаренкова М. Б. Метафорическое моделирование художественного мира в дискурсе русской рок-поэзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.

13. Черняков А. Н. Интернет-дискурс в современных культурно-информационных коммуникациях: автореф. дис. ... канд. филос. наук, Белгород, 2009. 21 с.

14. Чижик А. В. Политический дискурс в русскоязычном Twitter и образ политика через призму интернет-дискурса // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. М., 2016. С. 523–532.

#### SELF-REFERENCE GENRES AS SEMIOTICALLY COMPLICATED GENRE FORMS

*Elizaveta Ch. Dakhalaeva*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

East Siberia State University of technologies and management

Ulan-Ude, Russian Federation

E-mail: lizdach@mail.ru

The article is about the relevance of linguistic research related to the study of Internet discourse. The author claims that a certain group of speech genres of Internet discourse should be designated as self-referent. These speech forms are designed to represent the virtual personality of the Internet-communicant. Based on this parameter, the self-referent genres of Internet discourse are distinguished as follows: they are a personal site, a personal microblog, a personal blog, a social network page, a personal account. The article also says that self-referent genres are always semiotically complicated, or creolized. To analyze the degree of creolization of these genres, the author mentions a number of classifications of modern linguists, designed to study the polycode texts in various types of discourse. Using these criteria, the author gives the analysis of the specific examples from the most popular account of the social network Instagram — the Instagram of the Instagram.

*Keywords:* creolized internet-discourse; semiotically complicated texts; virtual genre study; self-referent genres; self-reference discourse.

УДК 81' 811.5 : 070

#### **ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕДИЙНОЙ КАРТИНЕ МИРА: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И ДЕСТИНАЦИЯ В ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ**

© Салангина Екатерина Сергеевна

преподаватель корейского языка,

Иркутский государственный университет,

Иркутск, Россия

E-mail: salangina.katerina@yandex.ru

Статья посвящена проблеме взаимодействия транснационального глобализованного медийного пространства и национального медийного пространства с точки зрения роли структур медиатизации как когнитивов медиа-дискурса, влияющих на формирование медийной картины мира публичного социального адресата. На основе контент-анализа выявляется общий состав констант предметной сферы экологии, выделяется состав транснациональных когнитивов, характеристики их когнитивного статуса. Представленные примеры очевидным образом свидетельствуют о том, что медийное представление «отношение к окружающей среде» имеет характер концептуальной области, что доминантная роль транснациональных когнитивов в медиатизации, проявляющаяся в форме их калькирования, а также в превалировании когнитивного статуса «понятия», сопровожда-

ется комплиментарным взаимодействием, выражающемся в явлении семантической модификации калькированных структур и наличии когнитивов в статусе «концепта».

*Ключевые слова:* национальная медийная картина мира; медийный дискурс; медиатизация информации; дестинация; когнитивы; транснациональные элементы.

Изучение семиотической роли языка как «проводника информации» [Жинкин, 1982] в феноменологии медиа-дискурса, реализующегося в масс-медийном коммуникативном пространстве, связано с изучением ряда актуальных проблем, к которым относится, в частности, проблема формирования медиа-картины мира, приобретающая всё большую значимость для современного «информационного» общества, характеристиками которого являются открытость к сопряженным средам, сетевой характер, интерпретативность, культурологическая, коммуникативная, экономическая и иного рода проницаемость и включенность в транснациональные процессы глобализации, объектами которых являются как индивиды, так и этнокультуры.

В масс-медийном пространстве происходит конструирование социальных смыслов и моделирование ценностных ориентиров коллективного социального адресата, и, как следствие, формирование ценностного измерения национальной — коллективной и индивидуальной — картин мира [Викулова, Серебренникова, Герасимова, 2017]. В этой связи формируется проблемное поле, посвященное разработке концепций взаимодействия национальных этнолингвокультур и, как следствие, национальных медиа-картин мира с так называемым «глобальным медиа-пространством». Данные «новые условия» для этнокультур и языков создаются, таким образом, глобализацией, под которой понимают интенсификацию широкомасштабных связей между людьми и странами, ведущую к формированию разнопланового общемирового пространства [Robertson, 1992; Одегова, 2017]. Разработка концептуальных подходов в ракурсе исследования воздействия языка на культуру и когнитивные системы публичного социального адресата осуществляется через призму взаимосвязанных языковых функций как целостной по природе совокупной полифункциональной системы.

Язык в кумулятивной функции рассматривается как средство отбора и структурирования информации в медиатизации; в коммуникативной функции как действенное средство общения и контроля [Ван Дейк, 2013]; в когнитивной функции как способ, механизм познания и квант знания/мнения/оценки; в номинативной репрезентативной функции как средство кодирования сообщения. При этом обоснованным можно считать положение о том, что «изучение современных лингвокультурных процессов в их связи с глобализацией видится наиболее актуальным через призму аспекта когнитивной функции языка, поскольку именно она будет продуктивной для объяснения способов и механизмов взаимопроникновения этнических языков и культур» [Одегова, 2017, с. 30], точнее, проникновения английского языка как *lingua franca* медийного глобального пространства в этно-когнитивные пространства и, в частности, в процессы формирования национальной медиа-картины мира. Кроме того, именно когнитивная функция определяет предназначенность (дестинацию) медиа-дискурса в траектории его реализации, которая состоит в том, чтобы повлиять на когнитивную систему дестинатора — коллективного публичного адресата в процессах понимания/интерпретации информации [Плотникова, Серебренникова, 2013]. Данное положение соответствует определению дискурсивных структур медиатизации информации в общей

теории медиа-картины мира как «когнитивов» [Рогозина, 2003], анализ которых, вместе с тем, подразумевает установление и других параметров медиа-дискурса, прежде всего номинативно-репрезентационной характеристики знаков медиатизации.

Одной из дискуссионных проблем в обозначенном исследовательском поле является вопрос о характере происходящего взаимодействия: происходит ли оно при полном доминировании глобального медиа-пространства над этнокогнитивным пространством в передаче информации или взаимодействие носит модифицированный характер. Исследование данной проблемы в рамках настоящей статьи ограничивается **задачей** установления представленности транснациональных элементов в предметной сфере экологии в южно-корейском медийном пространстве, а также уточнения их когнитивного статуса. Когнитивный статус устанавливается, вслед за А. М. Каплуненко, с точки зрения познавательной значимости содержания знаков по шкале «термин», «понятие» или «концепт» [Каплуненко, 2012]. Транснациональным когнитивом (далее ТНК) называется элемент медиа-дискурса, выработанный и узуальный для транснационального медиа-пространства. Понятие «транснационального» элемента медиа-дискурса близко понятию «интернационализм», но шире данного понятия [Кочурова, 2010]. Выбор предметной сферы объясняется её открытостью глобальному пространству по своей тематической константе — экологии, представляющей всеобщий интерес и имеющей по своей онтологии глобальный характер.

Материалом исследования послужили медиа-тексты предметной сферы экологии, отобранные на основе синхронного среза за период с сентября 2017 г. по январь 2018 г. из новостных сообщений корейского телеканала YTN. Общий корпус примеров составил 55 текстов. Выявление состава и анализ репрезентаций когнитивов осуществляется на основе контент-анализа [Баранов, 2001]; положений концепции А. М. Каплуненко [Каплуненко, 2012], интерпретативный анализ. Представленность ТНК устанавливалась в алгоритме: 1) выявление общего состава основных тематических констант; 2) отбор состава ТНК и их частотности в корпусе текстов. Таким образом, состав основных тематических констант составил 198 единиц, из которых отобраны ТНК в количестве 66 единиц, что в процентном отношении показывает значимость и достаточную представленность данного типа когнитивов. Представим результаты в виде таблицы.

Таблица 1

Состав и характеристика ТНК по критерию частотности

Транснациональные когнитивы	Эквивалент на русском языке	Частотность
친환경	экологически чистый	275
환경관련프로그램	программы, связанные с защитой окружающей среды	221
시민단체	благотворительная общественная организация	214
폐기	утилизация	149
가장오염이심한도시	самый сильно загрязненный город	134
환경보호	защита окружающей среды	129
환경문제	проблемы окружающей среды	123
기후변화	изменение климата	121
환경부	Министерство по защите окружаю-	114



	шей среды	
환경을 위협한다	угрожать окружающей среде	110
물오염	загрязнение воды	109
환경이 좋아지다	улучшение состояния окружающей среды	109
버린쓰레기	выброшенный мусор	103
재활용품	вещи, пригодные для переработки	99
재활용	переработка	95
폐기물	отходы	85
재생공장	завод по переработке	84
환경자산	экологические ресурсы	81
친환경행보	меры по улучшению окружающей среды	79
오염이 확산	усиление загрязнения	61
석유자원	нефтяные ресурсы	52
스모그	смог	51
친환경성효과	экологический эффект	50
전기자동차	электромобиль	49
전기버스	электроавтобус	44
환경오염의원인	причина загрязнения окружающей среды	43
오염물질	загрязняющие вещества	40
환경이 훼손되다	вредить окружающей среде	38
폐기절차	процедура утилизации	38
환경훼손행위	действия, которые вредят окружающей среде	37
배출가스	выхлопные газы	37
태양광발전소	солнечная электростанция	34
친환경습관	экологические привычки	33
환경오염물질	вещества, загрязняющие окружающую среду	30
수은	ртуть	29
재활용쓰레기	мусор для переработки	28
폐아스콘을 재활용	переработка асфальтобетона	22
친환경도시	экологически чистый город	21
재사용	повторное использование	19
환경오염물질을 배출	выброс веществ, загрязняющих окружающую среду	18
환경보전	сохранение окружающей среды	18
쓰레기몸살	переизбыток мусора (досл. переутомление от мусора)	17
1회용비닐봉투	одноразовые целлофановые пакеты	16
생태관광	экотуризм	16
대기오염물질	вещества, загрязняющие воздух	15
분리수거	сортировка (мусора)	15
물절약	экономия воды	15
분리수거하는법	способ сортировки (мусора)	15

폐수가무단방류	незаконный слив сточных вод	14
쓰레기무단투기	незаконный выброс мусора	13
쓰레기몸살앓다	досл. «страдать от переутомления мусором»	12
환경오염의심각성	уровень загрязнения окружающей среды	11
이산화탄소배출을감소	сокращение объема выбросов углекислого газа	11
환경정화프로젝트	экологический проект	11
오·폐수도문제	проблема сточных вод	11
평균기온	средняя температура	11
환경보호필요성	необходимость защиты окружающей среды	10
오·폐수처리시설	сооружения для очистки сточных вод	10
이산화탄소배출량	объем выбросов углекислого газа	8
건축폐기물	строительные отходы	6
지구의날	День Земли	6
1회용비닐봉투무상제공을금지	запрет на бесплатное предоставление одноразовых целлофановых пакетов	4
기업의환경오염불감증	безразличие предприятий к окружающей среде	3
함부로버려진쓰레기	бездумное выбрасывание отходов	3
비스페놀-A	бисфенол А	2
대기환경보전법	закон о предотвращении загрязнения воздуха	2

Способами репрезентации ТНК являются:

а) калькирование (превалирует) : *waterpollution* — 물오염 — загрязнение воды; *평균기온* — средняя температура; *EarthDay* — 지구의날 — День Земли и др.;

б) лексический трансформ: *wastesorting* — 분리수거-сортировка (мусора); *recycling* — 폐기 — утилизация и др.;

в) синтаксический трансформ — дескрипция: *pre-sortedmaterials* — 재활용쓰레기 — мусор для переработки; *enhancementofpollution* — 오염이확산 — усиление загрязнения и др. Таким образом, репрезентации в форме калькирования показывает, что доминирование глобального пространства в данном аспекте представлена процессами калькирования и адаптации, проявляющимися в модификации форм. При этом, употребление ТНК нередко характеризуется семантическими сдвигами, как это показано в следующей таблице.

С точки зрения когнитивного статуса ТНК выделяются следующие группы:

1. Носители устойчивого, общего — «разделенного» обществом знания, используемые в качестве неизменных, воспроизводимых предметных констант — френквенталий дискурса, не требующих уточнения или дополнительного разъяснения: *친환경* — экологически чистый; *환경관련된프로그램* — программы, связанные с защитой окружающей среды; *시민단체* — благотворительная общественная организация; *환경보호* — защита окружающей среды; *환경문제* — проблемы окружающей среды.

Таблица 2

Сравнительная семантическая характеристика исходных ТНК  
и их южно-корейских и русских эквивалентов

Исходная ТНК — англий-ская структура	Медиатизируемый корейский эквивалент и изменение его семантемы	Узуальный русский экви-валент
Pollution	<b>오염</b> (досл. загрязне-ние, <i>заражение</i> )	загрязнение
recycling factory	<b>재생 공장</b> 재생 — (досл. вторичное <i>рождение, возрождение</i> )	завод по переработке
ecological resources	<b>환경 자산</b> 자산 (досл. имущество, <i>сред-ства, собственность, досто-яние, владение, казна</i> )	экологические ресурсы
practice of protecting the natural environment	<b>친환경 행보</b> <b>행보</b> (досл. шаг, движение)	меры по улучшению состо-яния окружающей среды
harm the environment	<b>환경이 훼손되다</b> 훼손되다 (досл. <i>повре-ждаться, подвергаться дис-кредитации, портиться, по-терпеть ущерб</i> )	вредить окружающей среде
garbage pollution	<b>쓰레기 몸살</b> 몸살 (досл. <i>переутомление</i> )	переизбыток мусора
overwhelmed by rubbish	<b>쓰레기 몸살 앓다</b> (досл. <i>страдать от пере-утомления мусором</i> )	утопать в мусоре
illegal wastewater (sewage) discharge	<b>폐수가 무단 방류</b> 무단 (досл. <i>самовольный, беспричинный</i> )	незаконный слив сточных вод
illegal (garbage) dumping	<b>쓰레기 무단 투기</b> 무단 (досл. <i>самовольный, беспричинный</i> )	незаконная свалка/выброс мусора в неположенном месте
level of environmental pollu-tion	<b>환경오염의 심각성</b> 심각성 (досл. <i>серьезность, тяжесть, глубина</i> )	уровень загрязнения окру-жающей среды
indifference to pollution	<b>기업의 환경오염 불감증</b> 불감증 (досл. <i>бесчувствен-ность</i> )	безразличие предприятий к окружающей среде
careless garbage disposal (dumping)	<b>함부로 버려진 쓰레기</b> 함부로 (досл. выбрасывать без разбора, безрассудно, опрометчиво, беспорядочно, как попало, неосторожно, неумеренно, зря)	бездумное выбрасывание отходов

Данные когнитивы можно определить как устойчивые, ясные «понятия», их дестинация — номинация предметов и явлений жизненно важной для общества области деятельности и создание конвенциональной опоры в медиатизации.

2. Менее частотные когнитивы — носители также достаточно устойчивого знания, но предполагающие углубленное знание о составе денотата, процедуре, проявлении: 폐기 — утилизация, 기후변화 — изменение климата, 환경자산 — экологические ресурсы, 태양광발전소 — солнечная электростанция, 이산화탄소배출량 — объем выбросов углекислого газа.

Данные когнитивы также можно определить как «понятия», их дестинация — номинация явлений, которые в силу актуальности проблемы экологического кризиса стали частью социально разделенного знания о сущности происходящих процессов.

3. Специальные ТНК экспертного происхождения; сопровождаются кратким или дескриптивным пояснением: 비스페놀-A — бисфенол А, 대기환경보전법 — закон о предотвращении загрязнения воздуха. Данные когнитивы можно отнести к «терминам», их дестинация — передача однозначных, научно установленных параметров объекта, репрезентирующих специальное экспертное знание.

В семантике выделенных когнитивов выделяется аспект «отношение к окружающей среде», который медиатизируется посредством когнитивов оценочной дестинации в предикативной структуре, опорой которой является ТНК — «понятие». Например: 기업의환경오염불감증이심각한것으로나타났습니다 — это демонстрирует, насколько сильно безразличие предприятий к окружающей среде; 한국인, 일본과중국인보다환경오염민감 — в Корее больше, чем в Китае и Японии беспокоятся из-за загрязнения окружающей среды; 그간제품판매에만힘을쏟았던기업들역시더불어살기위한방법을고민하고있습니다. .... 지속가능한환경을어떻게만들어나갈것인가를고민하던중에 ... — Предприятия, которые до этого были сосредоточены только на продаже своей продукции, сейчас озабочены поиском способов «жить дальше» ... беспокоясь о том, как сохранить окружающую среду....

В первом примере для выражения отношения предприятий к окружающей среде используется существительное 불감증, которое имеет значение «бесчувственность», «холодность». Во втором примере для выражения отношения к ситуации с экологией используется существительное 민감, которое имеет значение «чуткость», «деликатность», «щекотливость», «чувствительность», «восприимчивость». Оба существительных имеют общий синокорейский корень 민, обозначающий «понимание», «осознание», «чувство», «ощущение», «впечатление». В третьем примере для выражения отношения предприятий к экологической обстановке используется глагол 고민하다 — «мучиться», «страдать», «терзаться», «беспокоиться», «тревожиться». Представленные примеры свидетельствуют о том, что медийное представление «отношение к окружающей среде» имеет характер концептуальной области, соответствующий когнитив может быть охарактеризован как оценочно нагруженный «концепт».

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что доминантная роль транснациональных когнитивов в медиатизации, проявляющаяся в форме их калькирования, а также в превалировании когнитивного статуса «понятия» и «термина», сопровождается комплиментарным взаимодействием, выражающем-

ся в явлении семантической модификации калькированных структур и наличии когнитивов в статусе «концепта».

#### *Литература*

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику: учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.
2. Ван Дейк Т. А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. М.: Либроком, 2013. 344 с.
3. Викулова Л. Г., Серебrenникова Е. Ф., Герасимова С. А. Структуры моделирования ценностных ориентиров в масс-медийном социальном диалоге: миграция как интенсифицирующий контекст идентификационных установок // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. С. 45–75.
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации: монография. М.: Наука, 1982. 157 с.
5. Каплуненко А. М. FEDERAL/FADERALISM: от концепта к понятию и термину // Вестник ИГЛУ. 2012. № 2(18). С. 16–21.
6. Кочурова Ю. Н. Интернационализмы французского происхождения в диахронии и синхронии: дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2010. 209 с.
7. Одегова О. В. Глобализация языка и культуры: специфика и место в системе глобальных процессов современности: монография. Томск: Издательский дом ТГУ, 2017. 168 с.
8. Плотникова С. Н., Серебrenникова Е. Ф. Когнитивная траектория дискурсивизации: дестинация, стратегия, технология. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Иркутск: Изд-во ИГЛУ. 2013. № 1. С. 183–189.
9. Рогозина И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2003. 430 с.
10. Robertson R. Globalization. Social Theory and Global Culture. London: Sage publications Ltd, 1992. 203 p.

#### TRANSNATIONAL ELEMENTS IN THE NATIONAL MEDIA WORLD PICTURE: REPRESENTATION AND DESTINATION IN DOMAIN OF ECOLOGY

*Ekaterina S. Salangina*

Lecturer,

Irkutsk State University,

Irkutsk, Russian Federation

E-mail: salangina.katerina@yandex.ru

The article is devoted to the problem of interaction of transnational globalized media space and national media space in the context of mediaization structures role as cognitive units of media discourse. The latter influence on the formation of the world media picture of a public social addressee. On the basis of content analysis, the general composition of the constants of the subject sphere of ecology is revealed, the composition of transnational cognitive units is distinguished, and the characteristics of their cognitive status are singled out. It is established that the dominant role of transnational cognitive units in mediatization, expressed in the form of calquing, as well as in the prevalence of the cognitive status of the «notion». The process is accompanied by complementary interaction, expressed in the phenomenon of semantic modification of the calquing structures, and the presence of cognitive units in the status of the «concept».

*Keywords:* national media world picture; media discourse; mediatization of information; destination; cognitive units; transnational elements.

**ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ  
КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:  
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ**

© **Кокина Ксения Викторовна**

преподаватель, Иркутский государственный университет

Иркутск, Российская Федерация

E-mail: kseniya\_kokina@hotmail.com

Актуальный в современном социогуманитарном знании вопрос об эволюции ценностей человека и общества рассматривается с точки зрения его разработки как объекта междисциплинарного исследования. Эволюция ценностей отражает изменение ценностных ориентиров и утверждение новых норм в определенный момент культуры, что обуславливает необходимость анализа положений фундаментальных концепций и теорий, в которых данный феномен предстает в качестве специального объекта исследования. Выделяются основные теории и гипотезы, в которых вопрос о ценностях затрагивается в динамическом подходе в связи с факторами и тенденциями трансформаций и возможностями их изучения в коммуникации и языке. Делается вывод о значимости данных подходов как основы теоретической базы исследования современных процессов формирования ценностных ориентиров в русле аксиологической лингвистики, в валоризирующем типе дискурса.

*Ключевые слова:* теория ценностей; ценность; ценностные ориентиры; эволюция ценностей; аксиологическая лингвистика; валоризирующий дискурс.

Понятие ценности, ценностного акта, ценностного сознания, мира ценностей составляют специальный объект изучения в аксиологии [Ильин, 2005], развивающейся как самостоятельная отрасль философского знания со второй половины XIX в. В настоящее время вопрос о ценностях приобретает особо актуальное звучание и становится объектом междисциплинарного исследования в социогуманитарном знании, в том числе в лингвистике. Основным аспектом изучения становится эволюционный подход, направленный не на описание системы ценностей в ее статическом состоянии, но в динамике формирования и тенденциях ее эволюции. Важно в связи с этим отметить появление в разработке данной проблематики понятия «ценностных ориентиров», которое было введено в социальной психологии [Kluckhohn, Strodbeck, 1992] и которое выявляет данный динамический подход в теории ценностей.

Современная антропоцентрическая парадигма научного знания, ориентируясь на реальность исследуемого феномена, направлена на динамический подход к его исследованию; в центр внимания выводится подход к ценности как меняющейся, трансформирующейся или трансформируемой категории, исследуются возникновение и (или) утрата ценностных смыслов, их изменение, возрождение как в рамках персональной аксиосферы индивида, так и в рамках определенного общества, в разные моменты эволюции культуры. Воплощение ценностей в жизненном мире, их трансляция рассматривается как особый процесс социализации человека в современном обществе.

Для изучения данных сложных вопросов необходимо обращение к уже имеющему знанию с целью системного осмысления накопленного опыта исследования для последующего изучения проблемы. Вопрос о закономерностях, факторах,

условиях, причинах и следствиях эволюции ценностей и ценностных ориентиров становится особенно значимым в настоящее время, которое определяют в этом плане как «цивилизационный» сдвиг, ценностный сдвиг [Иконникова, Иконникова 2009; Полякова, 1990]. В связи с этим важным представляется произвести анализ различных теоретических и концептуальных подходов к обозначенной проблеме. Задачей нашей статьи является анализ положений и терминологического аппарата некоторых фундаментальных концепций и теорий сферы аксиологии, теории коммуникации, культурологии, медиалингвистики и социальной психологии, в которых эволюция ценностей предстает как специальный объект рассмотрения.

Фундаментальные основания в теории эволюции развития человеческих систем культуры были заложены Альфредом Уайтхэдом и Клером Грэйвзом в конце 60-х годов XX в. Согласно теории спиральной динамики, К. Грэйвза [Бек, Кован, 2010], в процессе социокультурной эволюции у человека возникают потребности, обусловленные его удовлетворенностью или неудовлетворенностью в пережитом опыте, что влечет за собой появление новых парадигм сознания (ценностных комплексов), включающих в себя идеи, моральные принципы, верования, нормы. Трансформация ценностных ориентиров – процесс саморазвития, самосовершенствования человека, вызванный определенными ценностными единицами культурной информации, которые находятся на верхнем уровне культурной холярхии, определяемой в сфере целеполагания.

А. Уайтхэд, основываясь на идеях платонизма и бергсонизма, видит в ценностях **вечные** объекты, которые воплощаются в актуальных сущностях, становясь внутренней реальностью явления: «The eternal objects are the same for all actual entities. The nexus of actual entities in the universe correlate to a concrescence is termed 'the actual world' correlate to that concrescence» [Whitehead, 1967, с. 23].

«A prehension reproduces in itself the general characteristics of an actual entity: it is referent to an external world, and in this sense will be said to have a 'vector character'; it involves emotion, and purpose, and valuation, and causation» [Whitehead, 1967, с. 19]. Динамичность жизни, ее развитие, эволюция по А. Уайтхэду заключается в проекции **мира деятельности** (конечных событий) на **мир ценности** (различные возможности), то есть ценности предлагают различные варианты событий для человека, которые он может выбрать и которые приведут его к каким-либо конечным событиям, где снова возникнет **ситуация выбора**, но уже другого набора возможностей (ценностей). Так, по мнению ученого, ценности неизменны, они всегда одинаковые, но предстают в качестве выбора перед человеком и составляют его жизненный путь.

М. С. Каган движущей силой развития культуры считал «...проявление конфронтации ценностей – полемику архаистов и новаторов» [Каган, 1997, с. 193]. Ученый видел эволюцию в конфликте интересов между поколениями, что приводило к расколу ценностных ориентаций [Каган, 1997, с. 194].

Профессор социальной психологии Милтон Рокич предложил собственную концепцию ценностных ориентиров человека, проведя серию широкомасштабных экспериментов под названием "The great American values test" [Rokeach, 1984]. Исследователь называет ценности **устойчивыми убеждениями**, однако, несмотря на это, задается вопросом о том, как они могут изменяться и изменять соответствующие им установки и поведение человека. Трансформацию ценностных ориентиров М. Рокич объясняет помещением себя в состояние «себяконфронта-

ции», когда человек чувствует удовлетворенность/неудовлетворенность собой, что представляет собой основной мотивационный процесс для изменений в иерархических позициях ценностей. Трансформация ценностных ориентиров рассматривается как стремление к когнитивному балансу человека [Rokeach, 1973].

В работах М. Фуко «Слова и вещи» [Фуко, 1977], «Археология знания» [Фуко, 2012] особое внимание уделяется понятию *эпистема*, трактуемому как совокупность связей и закономерностей между науками, анализируемыми на уровне представляющего их дискурса конкретной исторической культурой эпохи. Эволюция понимается как переход от одной эпистемы к другой, но не в качестве исторического, линейного и прогрессивного изменения, а в качестве прерывности и разрыва между знаниями, существующими в дискурсивных практиках. Динамика в исследованиях автора обуславливает правила и условия формирования дискурсивных практик на уровне «архива» знания, в связи с бессознательным.

Представитель франкфуртской школы, немецкий философ и социолог, создатель теории коммуникативного действия Юрген Хабермас определяет историю как процесс рационализации действия, как процесс коммуникативного действия, который направлен на глубокое взаимопонимание, на установление более совершенных отношений коммуникации, а жизненный мир как фон актуальной ситуации коммуникативного действия «Er (der Begriff Lebenswelt) bildet einen Komplementaer begriff zum kommunikativen Handeln» [Habermas, 1987, с. 182], который является достаточно подвижным за счет взаимодействия субъектов посредством коммуникации, и в котором личности могут навязываться внешние, не соответствующие ее сущности, ценности. Ю. Хабермас устанавливает понятие ценностной ориентации как **интереса, разделяемого другими**.

Если исходить из положения о том, что говорящий, при конструировании своей речи, своего дискурса, обладает некой интенциональностью [Searle, 1983], а дискурсивизация имеет особую когнитивную траекторию [Плотникова, Серебренникова, 2013], то можно сделать вывод, что в рамках данной теории развития истории, эволюция происходит в «кадре» коммуникации, где устанавливаются, обсуждаются, навязываются, и закрепляются ценности и ценностные ориентиры, являющиеся топиком коммуникативного «действия» – взаимодействия.

Представленные теории строятся на противопоставлении понятий «удовлетворенность — неудовлетворенность», «мир действительности — мир ценности», я — не я (себя конфронтация), выбор тех или иных средств для достижения совершенных отношений коммуникации, которые впоследствии дают толчок к изменениям, трансформации, процессу эволюции. Ценности являются в данных положениях центром, вокруг которых происходят изменения и строится новая ценностная структура концепта, отражающая его трансформацию в ценностном мире человека, как это произошло, например, с концептом «олигарх» при его означивании в современном русском языке [Beliakov, Serebrennikova, 2005].

В вышеупомянутых положениях важным является также положение о том, что эволюция ценностных ориентиров является процессом совершенствования, развития, стремлением к выбору, к самоудовлетворенности, к рациональной совершенной коммуникации. Данный тезис еще раз доказывает, что потребность в самоактуализации [Maslow, 1970] определяется как высший уровень приоритетов человека.

Анализируемые идеи и закономерности актуальны также по отношению к современному состоянию вопроса, при изучении которого устанавливается, что



процесс трансформации ценностей в коммуникации строится на конфликте, конфронтации, противопоставлении. Это соответствует базовому бинарному принципу функционирования оценки в языке, раскрытому в монографии Е. М. Вольф. Однако, как это показано в общей теории аксиологии и теории функциональной оценки Е. М. Вольф, формирование ценностного отношения имеет бинарный характер, формируется в ментальном концептуальном отношении «позитивное — негативное», что отражено в схеме оценивания, вывода ценности по бинарной шкале функциональной оценки [Вольф, 2002]. Из этого положения следует, что в дискурсивизации, то есть в сопряженном с концептуализацией процессом оценивания [Болдырев, 2004] некоторый денотат, дискурсивный топик, означивается и оценивается в диалектическом движении когниции между позитивным и негативным полюсами в типовой структуре оценивания, компонентами которого являются оценочный стереотип (эталон), объект, основание оценки, оценочные модусы, мотивировка оценки, оценочная шкала. Иначе говоря, динамическим механизмом оценивания, реализующимся в различных вариантах репрезентации в дискурсе, является механизм придания большей значимости какому-либо признаку, его предпочтения как актуально целевого (должного, желаемого) путем сопоставления с нормативным эталоном («вечным объектом» по Уайтхеду, неким идеалом) в его позитивных и негативных возможностях в векторе поиска когнитивного баланса. Представление о конструируемой в дискурсе ценности как выбора открывающихся возможностей в позитивном или негативном ключе, ведет, как следствие, к трансформации представлений об актуальном состоянии нормы, приводит к изменениям конвенциональных норм в процессах структурирования актуально значимых ценностных ориентиров говорящего в дискурсе.

Наиболее значимым коммуникативным пространством в плане все возрастающей роли воздействия на человека и общество является медийное коммуникативное пространство, в котором эксплицируются и конструируются смыслы общего интереса [Angenot, 2006], наблюдаются значительные трансформации в условиях постоянной включенности человека в медийное пространство. Механизмы медиадискурса отражают окружающую действительность путем ее интерпретации в медиатизации информации, создавая определенную медийную виртуальную реальность. Теун Ван Дейк в своей работе «Идеология: междисциплинарный подход» отмечает, что значение событий не существует как данное, оно конструируется при сообщении об этих событиях [Van Dijk, 1998]. С определением значения того или иного события в медиадискурсе может формироваться так называемая «контркультура», понятие о которой ввел американский социолог Теодор Роззак в своей монографии «Создание контркультуры» в 1969 г. В дискурсе контркультуры ставятся под сомнение доминирующие конвенциональные ценности и продвигаются ценности им противоположные [Roszak, 1995].

Обращаясь к работам Е. Ф. Серебренниковой, можно назвать такой тип дискурса, в котором аргументированно продвигаются новые смыслы, валоризирующим [Серебренникова, 2015]. Актуальным в данной связи, по нашему мнению, является поиск ответа на вопрос о том, с помощью каких средств и способов продвигаемые в медиадискурсе изначально спорные и отрицательные ценностные ориентиры валоризируются и закрепляются в сознании, влияют на систему смысловых ориентиров. Данная проблема особенно важна в настоящий период, часто определяемый как цивилизационный сдвиг в культуре.

Проблема эволюции ценностей представляет собой объект исследования комплексного, междисциплинарного плана. Согласно проанализированным работам, выделяются такие факторы и причины, как «движущие силы процесса», от которых напрямую зависит трансформация ценностных ориентиров: неудовлетворенность пережитым опытом, стремление к саморазвитию, к когнитивному балансу, желание сделать свой выбор, действовать рационально и разумно в векторе нахождения когнитивного баланса в коммуникативном действии.

С нашей точки зрения, для обозначения главного способа эволюции ценностей в языке будут уместны такие понятия, введенные в биологической теории эволюции Ч. Дарвином и О. Шмидтом, как дивергенция и конвергенция. Под процессом дивергенции понимается закрепление разных принципов, изменение отдельных компонентов оценочного значения, что приводит к образованию новых подвидов ценности, ее нового понимания и осознания. Конвергенция же представляется как обратный процесс, в котором компоненты разных ценностей объединяются в одну, образуя собой новый ценностный ориентир.

Таким образом, для последующего анализа данного вопроса по отношению к настоящему времени и анализу валоризирующего типа дискурса в медиапространстве плодотворным представляется использование как представленных выше понятий и положений, так и положений современной аксиологически направленной лингвистики [Арутюнова, 1988; Баранов, 1989; Казыдуб, 2009; Карасик, 2002; Серебренникова, 2011] о репрезентации ценностных ориентиров говорящего на основе моделирования аксиологического измерения дискурса. Значимость рассмотренных теорий и концепций в данной перспективе лингвоаксиологического анализа состоит в том, что они закладывают теоретическую базу в методологии такого типа исследования.

#### *Литература*

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: оценка. Событие. Факт: монография. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Баранов А. Н. Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. 1989. № 3. С. 74–90.
3. Бек Д. Э., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями // Открытый мир, 2010. 424 с.
4. Болдырев Н. Н. Свойства и границы оценочных категорий в свете новых представлений о процессах категоризации // Языковые категории: Границы и свойства: мат-лы докл. междунар. науч. конф. Ч. I. Минск: Изд-во МГЛУ, 2004. С. 14–16.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки: монография. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
6. Ильин В. В. Аксиология: монография. М.: Изд-во МГУ, 2005. 216 с.
7. Иконникова А. А., Иконникова Г. И. Цивилизационный сдвиг — действительность или возможность: монография. М.: Форум, 2009. 101 с.
8. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
9. Казыдуб Н. Н. Аксиологические системы в языке и речи // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. С. 132–137.
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
11. Плотникова С. Н., Серебренникова Е. Ф. Когнитивная траектория дискурсивизации: дестинация, стратегия, технология // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 1. С. 183–188.

12. Полякова Н. Л. От трудового общества к информационному: западная социология об изменении социальной роли труда. М.: Наука, 1990. 132 с.
13. Серебренникова Е. Ф. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: монография. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.
14. Серебренникова Е. Ф. Аксиологические аспекты реализации дискурсивной позиции как точки зрения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание. 2015. № 3. С. 84–93.
15. Фуко М. Археология знания. СПб.: Гуманитарная академия, 2012. 416 с.
16. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Прогресс, 1977. 488 с.
17. Angenot M. Theorie du discours social. Notions de topographie des discours et de coupure cognitives // Discours en contexte. septembre 2006. № 1. P. 12–25.
18. Beliaikov V., Serebrennikova E. F. On the conceptual bases of semantic changes in the word «олигарх» // Russian Linguistics. 2005. Vol. 29. № 3. P. 365–382
19. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Berlin : Suhrkamp Verlag, 1987. 465 p.
20. Kluckhohn F., Strodtbeck F. Variations in Value Orientations. Westport CT: Greenwood Press, 1992.
21. Maslow A. Motivation and personality. N.-Y.: Joanna Cotler Books, 1970. 400 p.
22. Rokeach M. The nature of human values. N.-Y.: Free Press, 1973. 438 p.
23. Rokeach M. The Great American Values Test: Influencing Behavior and Belief Through Television / M. Rokeach, S. Ball-Rokeach, J.W. Grube. N.-Y.: Free Press, 1984. 190 p.
24. Roszak T. The making of a contre culture. University of California press, 1995. 346 p.
25. Searle J. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 278 p.
26. Van Dijk T. A. Ideology: a multidisciplinary approach. Sage Publications LTD, 1998. 384 p.
27. Whitehead A. N. Process and reality: an essay in cosmology. N.-Y.: Macmillan company, 1967. 546 p.

#### EVOLUTION OF VALUE ORIENTATIONS AS AN OBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH: MAIN APPROACHES TO ANALYSIS

*Ksenia V. Kokina*  
Lecturer,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: kseniya\_kokina@hotmail.com

An urgent issue about evolution of people's values, which is relevant in modern social and humanitarian knowledge, is studied from the point of view of identifying existing approaches to its analysis. The evolution of values reflects the change of value orientations and confirmation of new norms in the definite time of culture. This makes it necessary to analyze fundamental conceptions and theories that describe this phenomenon as a special object of study. There are basic theories and hypotheses in which the evolution of value orientations is considered in a dynamic approach in connection with factors and trends of transformation and the possibilities of their research in communication and discourse. It is established, that the existing approaches should be regarded as a main foundation of theoretical basis for the research of modern processes of value orientations' forming within a framework of axiological linguistics, and valorizing type of discourse.

*Ключевые слова:* value theory; value; value orientations; evolution of values; axiological linguistics; valorizing discourse.

## ЗНАК И ЗНАЧЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ИНДИВИДА

© Соколова Елена Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент,  
Российский университет транспорта (МИИТ)  
Москва, Российская Федерация  
E-mail: esokolova-mil@yandex.ru

Статья посвящена попытке анализа единства знака и значения — того, каким образом видится их взаимодействие в концепциях отечественных ученых, работавших и работающих в рамках психолингвистической концепции языкового сознания. Данная проблематика не может изучаться отдельно от исследования непосредственно самого феномена сознания, поскольку значения и смыслы находят свою объективацию именно в его недрах. Однако соотношение знака и значения, последующее формирование смысла сообщения, носят неоднозначный характер в связи с разницей толкования феномена языкового сознания, его структуры и механизма функционирования, на что указывают идеи упомянутых автором мыслителей. При этом бесспорно то, что языковой текст генерируется обновленными лингвистическими и семантическими значениями, детерминированными накопленным жизненным опытом индивида. Данное условие подтверждает уникальность языкового сознания индивида.

*Ключевые слова:* сознание, языковое сознание, знак, значение, смысл.

Прежде чем начать в рамках психолингвистической концепции сознания (языкового сознания) рассуждение о знаке как символе и образе, и значении, объективируемом этим знаком, возникает необходимость сослаться на мнение классиков по данному вопросу. Данная проблематика исследования актуальна и тесно связана с исследованием непосредственно самого феномена сознания и широко изучается и сегодня с позиции разного рода и спектра наук, оставляя за собой право на дискуссии по данной проблеме исследования.

На современном этапе развития в лингвистических и психолингвистических научных кругах появилась тенденция к усилению взаимосвязей и взаимозависимостей между разного рода науками. В связи со сказанным выше, появляется необходимость обратиться к словам доктора филологических и биологических наук, нейролингвисту Татьяне Владимировне Черниговской, которая, в свою очередь, развивая мысль на тему сознания, говорит буквально следующее: «Говорить о языке — это еще куда ни шло. Но о сознании — это уже опасно...», а также «сознание — это то, что противоположено его отсутствию, например, при наркозе? Или это то, что противоположно бессознательному? Или это способность к рефлексии? Это уже ближе. Способность к пониманию? Еще ближе. Но это целый спектр. Серьезные вопросы, кстати, возникают, когда термин «сознание» переводят с русского на английский. Сразу возникает большая проблема. В наиболее спокойной форме это переводится как «mind», что в обратную сторону все время пытаются перевести как «мозг», что неправильно». Соответственно, «почему исследования языка и сознания так важны? Потому что мир для нас таков, каким его может до нас донести наш мозг» [Черниговская, 2015]. Далее автор упоминает величайшего теоретика сознания Томаса Нагеля, который в свое время писал, что «сознание — это концептуально не сводимый аспект реальности. И попытка свести к нейрофизиологическим механизмам приводит к провалам в объяснении» [Там же].

В свою очередь, вспоминая и анализируя взгляды А. Н. Леонтьева, а вслед за ним и В. П. Зинченко, по данному ряду вопросов необходимо сослаться на бинарно-двойственную (структурную) концепцию исследования сознания последнего, в которой рассматривались необходимые для изложения материала по данной теме следующие составляющие: слои, миры и структуры сознания [Зинченко, 1991]. В. П. Зинченко выделяет в сознании *бытийный, рефлексивный и духовный слои*, без которых невозможно полноценное развитие целостной, гармонично развитой личности [там же]. Он утверждает, что *отголоски* бытийного слоя сознания можно встретить в рефлексивном слое, и это напрямую связано со *значениями смыслов*, которые зарождаются в самом *бытийном слое сознания*. Соответственно, выраженное в слове *значение* содержит в себе не только *образ*, но и *операционные* и *предметные значения*, а также осмысленные и предметные действия. И, таким образом, *слово* можно рассматривать и как *действие*, выраженное в *знаковой* форме.

Нельзя также упускать из вида *смысл*, который также является неким свойством, заполняющим собой пространственные лакуны в сознании его носителей. Так *смысл*, согласно анализу В. П. Зинченко, заполняет плотные образования (*образ, действие, значение*), представляя собой материю. *Смыслы и значения* связаны со всеми компонентами структуры сознания, а наиболее очевидные отношения между ними существуют в рефлексивном слое сознания. Например, в конце XX века проводились исследования по поиску рефлексии в процессах формирования образа ситуации. Более детально с результатами данных исследований можно познакомиться в работах В. П. Зинченко [Там же].

*Бытийный слой сознания* несет на себе отпечатки развитой рефлексии и содержит в себе истоки ее зарождения. Здесь выделены биодинамическая и чувственная ткани. Причем, первая представляет собой наблюдаемую и регистрируемую внешнюю форму живого движения, которую Н.А. Бернштейн рассматривал как функциональный орган индивида, а сам термин «ткань» здесь вводится для того, чтобы подчеркнуть, что это именно тот материал, из которого строятся целесообразные и произвольные движения и действия. С течением времени внутренняя форма этих движений и действий все усложняется и постепенно заполняется когнитивными, эмоционально-оценочными образованиями. А биодинамическая ткань, по мнению исследователей, избыточна по отношению к движениям и жестам, что делает ее не столь значимой в рамках данного исследования [Бернштейн, 1966]. Вторая является материей для построения образа, что можно доказать лишь в ходе различного рода сложных экспериментов. Обе эти составляющие *образа* обладают свойствами реактивности, чувствительности, пластичности и управляемости. А при более детальном их рассмотрении становится понятным, каким именно образом они связаны со *значением и смыслом*.

Чтобы посмотреть на соотношение *значения и смысла*, видится необходимым возвращение к истокам этой проблемы, а именно к самому их соотношению в психологической системе Л. С. Выготского, конечным продуктом которой явилась теория речевого мышления, а ее ключевым понятием стала категория «*значения*». Л. С. Выготский отождествлял понятие *значения* с понятием *орудия деятельности*, а на более позднем этапе он его рассматривал как единицу речевого мышления, а еще позднее — как внешнюю деятельность человека [Выготский, 1999].

В своей научной деятельности Л. С. Выготский следовал по направлению к решению проблемы *значения*, предложенной на последнем этапе развития его культурно-исторической теории, где нашли свое отражение как положительные идеи, так

и те, что не получили своего дальнейшего развития. Переход Л. С. Выготского от знака к проблеме значения есть некая новая точка отсчета, с которой начинается содержательное оформление категории деятельности, которая легла в основу понятийного аппарата отечественной психологии. Уделяя основное внимание проблеме социальной опосредованности сознания, Л. С. Выготский все же не отрицал необходимости исследования соотношения индивидуальной деятельности человека и его сознания как такового [Там же].

А. Н. Леонтьев утверждал, что по логике теории Л. С. Выготского, он должен был бы поставить значениев центр сознания. А он, отойдя от первоначальной психологической программы, направленной на изучение, прежде всего, практической, предметной, трудовой деятельности человека, все же отнес сознание к миру знака и значения [Леонтьев, 1988]. А. Н. Леонтьев же, погружая сознание в предметную деятельность, а не вытесняя его как предмет исследования, позволил в своих трудах ощутить всю фундаментальность различий между непосредственно самим сознанием и деятельностью как таковой. Он, стремился отделить первое от второй, что А. Н. Леонтьеву, по мнению В. П. Зинченко, так и не удалось сделать по целому ряду причин. Хотя взгляды на сознание, высказанные в свое время А. А. Леонтьевым, были именно таковы: «Каждый человек в ходе индивидуального развития через овладение, языком приобщаясь к со-знанию, — "совместному знанию" может, лишь благодаря последнему, формировать своё индивидуальное сознание [Леонтьев, 1988; Леонтьев, 2003, 2005].

Согласно вышеизложенным концепциям, основными образующими сознания являются языковые и смысловые значения, формирующие языковое сознание его носителя.

Таким образом, с позиции психолингвистических исследований, на современном этапе развития данного раздела науки, видится вполне целесообразным рассматривать теорию языкового сознания с одним из ее не новым, но мало изученным понятием «языкового текста». Очевидно, данный вид текста должен значительно отличаться от текстов программирования и другого рода современных текстов, и в ходе его восприятия в сознании носителя (индивида), учетом его накопленного жизненного опыта, порождаются обновленные языковые и смысловые значения.

В данной статье значение рассматривается как содержание, заложенное и выраженное (овнешнённое) в словах, текстах, языке. Следовательно, можно предположить, что смысл, порождающийся в процессе общения и обобщения, выраженный в словах (текстах), есть субъективное отражение результата деятельности языкового сознания его носителя, то есть говорящего (пишущего).

Полагая, что каждый из общающихся индивидов вкладывает в выраженное (овнешнённое) и воспринимаемое им слово свой личностный смысл, можно заключить, что совпадение, а порой и несовпадение этих смыслов и есть процесс речевого общения, а в более глобальном смысле — общение языковых сознаний индивидов [Тарасов, 1988, 2000].

По мнению Л. С. Выготского, значение не равно мысли, которая выражена в слове. Он считает, что мысль является «облаком», из которого «речь источается в каплях». Мысль построена несколько иначе, чем ее «речевое выражение», и «не может быть прямо выражена в слове, так как всякая речь имеет и обратную сторону медали» [Выготский, 1999].

Таким образом, объективная деятельность всякого индивида является центром, из которого излучаются и гармонизируются субъективные значения действительно-

сти, выраженные в словах, текстах, речи. Они обобщаются и идентифицируются для всех взаимодействующих индивидов в некий содержательный смысл.

#### *Литература*

1. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движения и физиологии активности. М., 1966.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 351 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. 1136 с. С. 955–957.
4. Зинченко В. П. Миры и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
5. Леонтьев А. Н. Материалы о сознании // Вест. МГУ. Сер. Психология. 1988. № 3. С. 19–23.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.
7. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003. 248 с.
8. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.
9. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (методическое руководство). М.: Смысл, 1999. 38 с.
10. Тарасов Е. Ф. Методологические проблемы языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1988.
11. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание — перспективы исследования. // Языковое сознание: содержание и функционирование // XIII Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М., 2000.
12. Черниговская Т. В. Язык и сознание: что делает нас людьми? 2015 г. URL: <http://life-up.ru/biblioteka/yazyk-i-soznanie-cto-delaet-nas-lyudmi-chernigovskaya-t-v/> (дата обращения: 02.01.2018).
13. Searle J. (1980). Minds, Brains, Programs. In : Behavioral and Brain Sciences 3: 417–457.

#### SIGN AND MEANING IN INDIVIDUAL'S LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

*Elena Y. Sokolova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Russian University of Transport (МИИТ)  
Moscow, Russia  
E-mail: [esokolova-mil@yandex.ru](mailto:esokolova-mil@yandex.ru)

The article depicts an attempt to analyze the unity of sign and meaning in the aspect of their functional interaction. The author considers ideas of Russian scientists who worked and currently work within the psycholinguistic framework of linguistic consciousness. This problematique cannot be studied separately from the study of consciousness itself, because values and meanings find their objectivation in its depths. However, the ratio of sign and value, and the subsequent formation of message sense (implication) are seen as ambiguous because of difference in interpretation of linguistic consciousness, its structure and functioning — the issues mentioned in the ideas of the scholars. However, it is indisputable that the language text is generated by linguistic and semantic meanings regularly updated if and when the individual's life situation changes. This condition confirms the uniqueness of linguistic consciousness.

*Keywords:* consciousness, language consciousness, sign, meaning, value.

## II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

---

УДК 81-115

### ФОНЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКА

© **Рогозная Нина Николаевна**

доктор филологических наук, профессор,  
Байкальский государственный университет  
Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: inter.center.38@mail.ru

В статье обосновывается идея применения в описании лингвистических моделей системы кластеров на примере фонематической модели. Предложенная фонематическая модель языка является инновационным продуктом, позволяющим вскрыть фонологические аспекты, не нарушая традиционного подхода. Первостепенность использования семантического критерия является основополагающим в любой методологии. Кроме него морфологические и графические факторы являются важными при решении фонологических задач. Фонологическая система, основанная на кластерном подходе, имеет левый предел в виде графического знака, представляющая общее звено, соединяющее восприятие и воспроизведение. Теоретическое обоснование фонологической модели языка кроется в создании логичной цепочки, помогающей решить проблемы.

Практическое применение кластерного метода в лингвистике открывает возможности для решения и лингвистических и прагматических задач. Он является инновационным компонентом в классической схеме создания описания контактирующих языков.

*Ключевые слова:* лингвистическая модель; фонологический кластер; фонема; аллофон; омофония.

Простота в лингвистике — это экономность инвентаря единиц, в терминах которых осуществляется их описание и интерпретация без введения новых [Виноградов, 2003, с. 5]. В статье предложено описание фонологической модели языка с использованием авторских индивидуальных компонентов.

Относительное количество фонем, имеющееся в арсенале лингвистических исследований, может быть не только упорядочено, согласно предложенной фонематической модели, но и сведено к минимуму, позволяющему от широкой абстракции перейти к конкретному осмыслению и описанию функционирования каждого аллофона фонемы. Нам представляется главное достоинство такой интерпретации заключается в том, что она самая простая из всех возможных на сегодняшний день, это, во-первых, во-вторых, некоторыми лингвистами тонко подмечено, что иногда для принятия фонологических решений, используются нефонологические аргументы. Например, на наш взгляд, явления графического порядка могут стать основанием для удачного описания набора фонем с точки зрения их соответствия звуковым процессам в языке [Там же].

О таких подходах в лингвистических описаниях говорили, А. Мартине (1960), Н. С. Трубецкой (1960), М. Халле (1965) и другие.



Естественно, что не всегда следует стремиться к простому описанию того, что на самом деле может оказаться достаточно сложным и соответственно требует иного подхода к решению лингвистической проблемы.

Следует отметить, что первостепенность использования семантического критерия является основополагающим критерием в любой методологии исследования, но помимо семантического параметра в фонологии важную роль, по замечанию ученых и целых фонологических школ, могут играть и морфологические факторы, воззрение на которые часто имеют принципиальные расхождения, что зависит от постановки и понимания проблемы соотношения фонологии/морфологии и решения задач.

Заметим, что редко кто из лингвистов решал исследовательские задачи в области фонологических изысканий затрагивая, как нам кажется, важный аспект — графической зависимости фонемного кода. И, тем не менее, есть ученые, которые обратили на это внимание.

Графико-моторная база представляет совокупность тенденций, определяющих характер моторных операций. Она зависит от специфических элементов и их соотношений между графическим и фонологическим кодом (Рогозная, 2001, 2012, 2017).

Обращает на себя внимание, что фонологическая система имеет левый предел в виде графического знака и представляет общее звено, соединяющее восприятие и воспроизведение независимо от форм материальной реализации речи. (Якобсон, Карлинский, 1977).

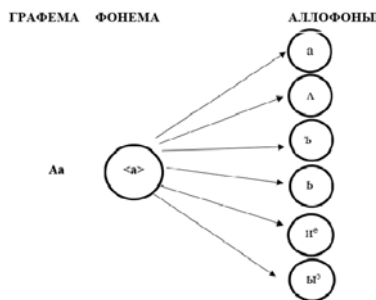
Звукопроизносительные и буквопроизносительные проблемы зачастую слиты воедино. В. В. Виноградов также замечает, что речевая интерференция и графическая тесно взаимосвязаны [Виноградов, 2003, с. 35]. О подобном взгляде на графему и фонему высказываются в трудах Р. Лэйдо, Ю. С. Маслова, В. Г. Гака, А. А. Зализняка, В. В. Журавлева и других лингвистов, включая И. А. Бодуэна де Куртенэ, стоявшего у истоков выделения графемы и особого отношения к ней.

Используя методологическую базу предшествующих изысканий, мы обратили внимание на тот факт, что несмотря на выделение графо-фонемной проблемы никто не попытался выстроить с использованием этого факта, последовательную фонологическую модель языка, которая кроется в создании такой логической цепочки, которая просто и недвусмысленно помогает осознать и вскрыть весь перечень проблем:

- 1) выведение фонемы из графофонологического единства, т. е. графема должна отражать семантический фонемный код;
- 2) как абстрактная единица (что признается всеми лингвистами) фонема должна иметь своих реальных представителей (аллофонов);
- 3) функция фонемы проявляется только в ее аллофонах;
- 4) именно на уровне аллофонии функционируют интерференционные процессы, служащие тормозом при освоении фонемного уровня;
- 5) аллофонный набор фонем зачастую содержит омофонические формы, которые при кластерном описании становятся очевидными и доступными для понимания изучающим неродной язык;
- 6) именно кластерное представление фонематической модели языка способствует лингвистическому осознанию различий контактирующих пар языков;
- 7) знакомство с фонематической моделью родного языка позволяет глубже показать всю цепь несоответствий и контрастов языковых структур, приводящих к конфронтации.

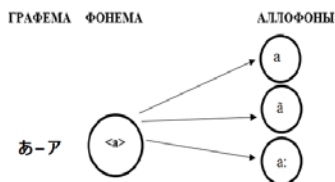
Вследствие вышеизложенного количество фонем (в русском языке приравнивается нами к количеству графем, исключая графемы «ъ» и «ь» как не имеющие фонемного соответствия и реализующиеся только в виде аллофонов.

Следовательно, выстраивается лингвистический банк кластеров русского языка из 10 гласных и 21 согласной фонемы, фонемный кластер имеет следующий вид, например:



**Рис. 1.** Кластер фонемы <a> в русском языке

В японском языке сопоставительный анализ вскроет нам несоответствие кластеров русского и японского языков.



**Рис. 2.** Кластер фонемы <a> в японском языке

Под лингвистическим кластером таким образом следует понимать объединение в подсистему нескольких однородных языковых элементов, которое может рассматриваться в качестве самостоятельной гиперединицы, обладающей определенными характеристиками и функцией [Рогозная и др., 2016, с. 215]. В системном понимании лингвистический фонемный кластер — это аттрактор, втягивающий в себя совокупность необходимых единиц и их элементов, представленных графемой, фонемой и парадигмой аллофонов.

Практическое применение кластерного метода в лингвистике открывает возможности для решения и лингвистических, и прагматических задач, стоящих при выборе описания модели любой структурно-системной направленности, будь то фонологический или иной ярус языка. Он является инновационным компонентом в классической схеме создания программного продукта, поскольку отвечает принципам простоты, понятности, экономности.

Кластерная основа билингвальной модели стимулирует учащегося к лингвистическому осознанию и более глубокому пониманию родного языка, позволяет используя сопоставительно-аналитическую модель продуктивнее выстраивать индивидуальный трек обучения как самим обучающимся так и тьютером при использовании фонологических и других тренажеров, построенных на основе первичной лингвистической структуры родного языка.

#### *Литература*

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 384 с.
2. Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. М.: Academia, 2003. 370 с.
3. Журавлев В. К. Диахроническая фонология. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
4. Мартин А. Принцип экономии в фонетических изменениях. М.: Изд-во иностр. литер., 1960. 263 с.
5. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. М.: Высш. шк., 1987. 272 с.

6. Рогозная Н. Н., Хламов Е. В., Заманстанчук Д. Э. Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2(28). С. 215–225.

7. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. 372 с.

8. Якобсон Р. О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 460 с.

#### PHONEMATIC LANGUAGE MODEL

*Nina N. Rogoznaya*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,

Baikal State University

Irkutsk, Russian Federation

E-mail: inter.center.38@mail.ru

The article analyzes the application of a cluster system for describing linguistic models. The phonematic language model is an innovation product. Complying with traditional methods, it helps identify phonological aspects. The primacy of using the semantic criterion is fundamental in any methodology. In addition, morphological and graphic factors are important in solving phonological problems. A phonological system based on a cluster approach has a left limit in the form of a graphic sign representing a common link connecting perception and reproduction. Theoretical justification of the phonological model of language lies in the creation of a logical chain that helps to solve problems.

Practical application of the cluster method in linguistics opens the possibility for solving both linguistic and pragmatic problems. It is an innovative component in the classical scheme for creating a description of contacting languages.

*Keywords:* linguistic model; phonological cluster; phoneme; allophone; homophony.

УДК 372.881.111.1

#### VOCABULARY AND SENTENCE STRUCTURE AS FUNDAMENTALS OF LANGUAGE CONSTRUCTION

© **Erdenetuya Erdenebaatar**

MA in Linguistics, Senior Lecturer,

National University of Mongolia,

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: erdenetuya@num.edu.mn

This article reviews the never-ending debate over what should be taught first or given the main focus in English language teaching. This question has indeed provoked the emergence of many different theories that try to explain why a certain skill needs to be developed before the others, and resulted in the birth of even greater number of teaching methods and approaches, which ranged from segregated (focusing on development of a certain skill) to integrated (focusing on simultaneous development of all skills). The purpose of this article is firstly, to review major teaching methods that have been tried in English language classrooms in Mongolia, and secondly, to propose an effective teaching approach based on the two fundamental elements of a language — Vocabulary and Sentence Structure — thanks to which fluency and accuracy can be addressed at the same level of importance without many complications.

*Keywords:* teaching methodologies, approaches, vocabulary, grammar, sentence structures.

Which is more important to teach first and lay the most focus on, grammar, vocabulary, writing, reading or speaking? Throughout the history of English language teaching, there

has been a never-ending debate over this question and this debate indeed has equipped us with various teaching approaches which suggest different primacies over the others in English language teaching. Some methodologists suggest that the importance must be given to vocabulary building and reading as a message can be communicated reasonably without many problems with the existence of powerful vocabulary whereas others argue that a focus shall be laid on listening and speaking skills development because in real life we often do far more speaking than we do reading or writing. Whatever approach we decide to take for the moment, soon it is replaced by another approach for a different language focus. Thus, in the end, all approaches are tried for their usefulness in turns after certain periods of time, switching the language focus from grammar to reading, writing or speaking. For instance, *Grammar-Translation Method* was in active use in English language teaching until 1990s in Mongolia. Then, the grammar-translation method was heavily criticized for its passive or receptive use and was consequently taken over by a next approach *Audio Lingual Method*, which emphasized the importance of oral communication in the 2000s and 2010s. As the main characteristics of this method encouraged memorizing vocabulary and grammatical sentence patterns of a whole conversation and drilling until the learners were able to use them automatically without stopping to think, and completely left out the grammar rules, the audio lingual method was also rejected after certain period of time for its inefficiency and was replaced by another approach — the *Communicative Language Teaching Method* — which highlighted the importance of real world language. This method is different than others in a way that it provides the learners a possibility to fill the information gaps they have by using all possible means of communication: speaking, writing, reading and listening for a reason. Although this learner-centered instruction may give freedom of action to the learners, the limited Teacher Talk Time as well as the less attention to errors tend to result in poor grammar and sentence structures that result in a possible break in the communication, and in the worst cases, lead to the habits of incorrect use of language. These drawbacks have started to make the language teachers conclude that grammar or rules for correct sentence structure is an indispensable part or the basis of their successful teaching and therefore, must be a priority before any other skills building. Consequently, there is now a strong interest to switch back to the grammar driven methods, which will be replaced again sometime later by the next wave of approach. With the debate over a question “Which language element should be given a primacy?” suggestions for best methods and approaches will continue taking place in turns. As Rao Zhenhui [1999, p.27] stated “Teachers have also discovered that no single teaching method deals with everything that concerns the form, the use, and the content of the target language.” Because there is no perfect approach that gives a guaranteed result (nor the worst), for us — teachers, it is always possible to achieve a best result through our own mix of approaches which is to be elaborated after identifying the learners’ weaknesses, analyzing their real needs for the language and applying well-balanced approach to address their weaknesses and the needs.

Over the past half year, I had to work with three different types of learners: young professionals in career, university students and an adult individual. The needs for the learners were more or less the same: “To be able to communicate with English speakers without many problems”. When their situations and real needs were analyzed deeper, I came up with the following pictures:

A. The majority of doctors in the group of 15 learners have been learning English for 10 years (3 years at university and 7 years independently). They can understand professional texts and articles easily. However, after doing several reading comprehension tests, I have concluded that this skill of theirs is a “false reading skill” as they comprehend the pro-

professional texts and articles majorly based on their professional knowledge and the logic of the field they practice. As they describe it, nothing seems to work right when it comes to speaking to a patient from the UK or writing a simple mail to a peer in America. They have rich vocabulary, but the sentences they produce are accumulations of individual words. For example: *Yesterday surgery successful. Surgery emergency.* They demonstrated little or no knowledge about sentence structure or grammar rules. Moreover, they had already developed habits of incorrect use of language which is hard to break and lacked knowledge about different parts of speech and their roles in a sentence. For example: *I am work pediatrics.*

B. A group of 25 university students (mostly freshmen) were very much knowledgeable about most grammar rules, especially in terms of simple sentence structures and subject and verb agreements. However, challenges occurred when they tried to apply those rules to the practice, especially in contexts where compound or complex sentences were required. Limited vocabulary capacity and absence of working knowledge of the words they already knew were also obstacles. They imagined vocabulary as a long list of individual words and their translations (*usually only one of the numerous meanings*) in their notebooks. It was especially difficult for the students to use English confidently outside of the classroom, beyond the textbook content. Although the students were somehow confident about their sentence structures and grammar, they constantly had a feeling that the words they used did not always seem to fit comfortably into their sentences. Common problems included wrong word choice, part of speech confusion and silent period due to poor vocabulary and most importantly, too much knowledge of “useless/receptive grammar”. For example: *Joy lacks illness. I usually use an English-Mongolian mirror. Currently, there is a lot of competing for salary jobs. By 2050, we will have been flying in flying cars.*

C. An individual adult learner who had never been taught English before was like a plain paper where no corrections and gap fillings were necessary. Her only objective was to be able to communicate in “accurate” English within a relatively short period of time.

After analyzing the learners’ situations and needs, I came to conclusions that the learners from Group A were from one of the generations of people who were taught English through Communicative approach, which gave more attention to real world language but less attention to grammar rules, whereas the freshmen students from Group B were the products of Grammar-Translation Method, which has been adopted again lately to fill the weakness of the formerly used approach — *Communicative teaching approach*. The learner from Group C remained totally dependent on my selected approach for intensive proficiency building.

To achieve the best results in helping these different groups of learners reach their objectives, I had to review the teaching methods and decide which is more important to emphasize and based on that choose the complex approach that could work best for all of them. I could have easily chosen different methods with own primacies for each of the group to fill the language gaps for the learners. However, I chose to take one combined approach concentrated on the strengthening of “vocabulary and grammar”, or should I say “grammar and vocabulary”, which are the fundamentals for building proper language proficiency in language learners. In terms of giving a primacy to either of these two elements, methodologists have been expressing different views. According to Thornbury [2002, p.13], vocabulary is a priority because words can tell a lot while grammar by itself cannot tell much. On the other hand, many methodologists including Rao Zhenhui [1999, p.27], the methodologist who strongly supports the Grammar-Translation Method, stated that only grammatically accurate sentences can convey the real meaning and ensure clear communication despite

the presence of rich vocabulary. At the same time, there are methodologists who suggest a combined approach for grammar and vocabulary. According to Thuleen [1996, n.d], the Grammar-Translation Method can be combined with other approaches to come up with most flexible and conductive approach. In my personal view, which is based on my teaching experiences, content based or communicative approaches are more suitable for younger children, who have higher level of ability to pick up the language than adults, and young adults having full or limited exposure to the target language environment. On the other hand, Grammar-translation method supported by lexical approach is more effective for adult learners who already know at least one language, including the mother tongue, and have limited or no exposure to the target language environment. Therefore, I decided to try a simplified “vocabulary building followed by sentence structure skills building” combined approach in my teaching to help the learners to intensively advance their English language competency.

**Vocabulary strengthening stage:** Traditionally, grammar was the most important part of a textbook unit whereas the vocabulary part was only a small section usually provided at the end of the unit. However, vocabulary is considered by some as important as grammar and sentence structure in conveying meanings correctly. Personally, I assume it greatly effective to put the key emphasis on vocabulary building, before grammar and anything else. Vocabulary is a powerful carrier of meaning [Scrivener, 2007, p.73]. I agree as well with the statement of Thornbury [2002, p.13] that vocabulary is a priority because words can tell a lot while grammar by itself cannot tell much. At the same time, it is a common wish for most of the learners to quickly start verbal communication in their target language. Once they start producing comprehensible complete sentences, learners’ motivation is quickly increased. I started my teaching with vocabulary building first and after the learners’ vocabulary capacity had reached a sufficient level, moved on to the grammar and sentence structure to show the learners how the words need to be grammatically modified to be communicated effectively. Common weaknesses for the first two groups were lack of working knowledge of the words they already knew. Therefore, before anything else was taught to the learners of each group, lists of commonly used words were prepared in advance with respect to their relevant/target fields. Follow up personalization exercises focused on elaboration of the different parts of speeches of the given words. Spider diagrams, where different parts of speech and connections of meanings could be visually indicated, and color highlighters, which could indicate the learners’ confidence with the use of words (green=words that are well known, confidently used; red=words that are unknown or needs attention; yellow=limited use) proved to be simple but effective tools for vocabulary building.

<u>Earlier</u>		<u>simply</u>		<u>their parents’</u>	<u>but</u>	<u>today’s</u>	<u>are</u>	<u>untrod</u>
<u>children</u>		<u>followed</u>		<u>paths</u>		<u>children</u>	<u>choosing</u>	<u>paths.</u>
Subject		Verb		Object	Conjunction	Subject	Verb	Object
Adj.	+	Verb	+	Adj.+ Noun	<i>and</i>	Adj.+ Noun	Verb+	Adj.+
Noun		Adv.			<i>but</i>		Adv.	Noun
					<i>so ...</i>			

With the knowledge of useful words, especially verbs, in minds, it was easier for the learners to move to the next phase — getting acquainted with the structure of a simple sentence and the positions of main parts of speech.

With the strengthened vocabulary, sufficient knowledge of producing simple and compound sentence structures and correct positioning of parts of speech, the learners were led to the next part, the grammar section, where sentence structures and use of vocabulary were practiced into more detail.

**Grammar and sentence structure building step:** “The worst effect of this method is on students’ motivation. Because (s)he cannot succeed — leads to frustration and lack of confidence in language usage. On the other hand, for students who respond well to rules, structure and correction, the grammar-translation method can provide a challenging and even appealing classroom environment.” [Thuleen, 1996, n.d]. The drawbacks of the grammar focused approaches must be always remembered. I highlight the importance of teaching grammar as primacy here because meaning is the goal! There were a few rules that were applied into my teaching approach. Firstly, not to tire the learners by providing too much knowledge of grammar or rules at once, rather give an overall picture of how sentences are formed. Secondly, introduce only those few sentence structures that are actively used in the learners’ contexts. Never even think about 26 verb forms! Thirdly, give the learners enough opportunity to gain realistic experience in turning the knowledge into practice. Best way to begin is building up a simple sentence into compound and thereon to complex one. Lastly, concentrate on the meaning, not on the forms.

To begin with, in order to identify the target grammar contents within my approach, I requested the learners of each group to suggest an example text (of approx. 500 words) which they need deal with in English language on daily basis. For group A, the learners brought a research report on “risk factors of small-gestational-age infants” which contained 5-paragraphs of 19 compound and complex sentences. Commonly used sentence patterns were observed as below:

1. A simple sentence in active voice with one independent clause.

Main clause: Subject + Verb + Object

*For example: The final study comprised 95,900 infants.*

2. A simple sentence in passive voice with one independent clause.

Main clause: Object + aux. + Verb

*For example: Women with multiple pregnancy, diabetes mellitus, hypertension, pre-term birth, major congenital anomalies and large for gestational age infants (>90th centile for gestational age) were excluded.*

3. A compound or complex sentence in active or passive voice with two clauses (dependent or independent) joined by a linking word:

Main clause + Linking word + Main clause:

Subject + Verb + Object + Linking word + (Subject) + Verb + Object

*For example: Small-for-gestational age (SGA) infants (birthweight < 10th centile) are at increased risk of perinatal complications but are frequently not identified antenatally particularly in low risk women delivering at term (>37 weeks gestation).*

*For example: This was retrospective analysis of data from the Mater Mother’s Hospital in Brisbane, Australia for women who birthed between January 2000 and December 2015.*

For this group the focus was laid on familiarizing the learners with these patterns of sentences commonly found in research articles and patient examination reports and

helping the learners to personalize the sentence structures into their own practice. Teaching the use of various linking words were of special importance here. Moreover, the importance was not laid on the forms, but on the meanings, and the scope of grammar rules to be taught was limited by only those which were in real use. For instance, the “Conditionals” were not taught as a separate grammar rule. Instead, “if” was introduced as a linking word that connects two clauses and the clauses were said to be made in accordance to the meanings they needed to convey. With already available rich vocabulary, the learners were quickly turned into masters of sentence structures after only a few hours of sentence structure breakdown practice and were successfully producing their sentences in both written and oral communications, free of risks to be misunderstood! Using different color highlighters to mark the different parts of the sentence was a very simple but a very helpful tool in identifying the clauses, linking words and their roles, meanings within the sentences.

For group B, several reading selections of various fields in relevance to the learners’ majors were analyzed. Commonly used sentence structures included the above described structures as well as longer ones — compound-complex structures — with reduced adverb and adjective clauses explained to the learners simply as “introduction”, “interruption in the middle” and “additions at the end” in accordance to their positions within sentence. Commonly found structures for group B in addition to the above were explained as follows:

1. Introduction + Main clause

*For example: Having spent £3.5 bn on temporary housing, the government of Britain decides to switch to permanent housing plan.*

2. Main clause + Additions at the end

*For example: He devotedly took care of the flowers, believing that he his life will thrive with the blossom of the flowers.*

3. Main clause begins + Interruption in the middle + Main clause continues

*For example: The product, perfect in many ways, failed to succeed in the market.*

4. Introduction + Interruption in the middle + Main clause

*For example: Few hours later, having left home for a long awaited holiday abroad, Sarah was already feeling homesick.*

Only a few simple, practical verb tenses and their passive voices were discussed during the structure classes. The verb tenses included present simple, present continuous, past simple, past continuous, future simple, and present perfect simple and emphasis was given only to the meanings instead of the linguistic terminologies or the forms. That way, the learners were able to differentiate the usages and correctly apply them in their communication without any confusion.

The “vocabulary + sentence structure” approach was repeated in the teaching to the learner of the group C. As the learner was a complete beginner, like a plain sheet of paper, challenges such as corrections of wrong habits were not present and consequently achieved a great progress within an impressively short period. The simplified “vocabulary building followed by sentence structure skills building” combined approach totally changed the learners’ view on grammar learning as it had given them a feeling of confidence in communication and thereon raised the motivation for learning the language, and most importantly gave the maximum effectiveness to the learners of all three groups.

To sum, throughout the 250-year history of English language teaching worldwide, a variety of teaching methodologies and approaches have been tried. Because every ap-



proach or method has its own strengths and weaknesses, there is no best or worst method in teaching a foreign language. Nor is there a method that is completely out of date or absolutely new. The best approach, however, may be the mix that a teacher elaborates and tests himself upon a thorough analysis into his students' existing language capability and the real needs that they face in practice. Grammar and vocabulary, which are the fundamentals that enable a comprehensible communication, have been traditionally taught with different levels of primacies (most of the focus given to grammar and the least to vocabulary), the adverse priority and carefully selected authentic sentence structures proved to work best especially in intensive teaching of English where a rapid progress is expected.

#### *References*

1. Rao Zhenhui, Modern vs. Traditional, Forum Online TESOL Journal, Vol 37 No 3, July — September 1999, P. 27
2. Sanzana Rahman S.M & Aklima: Skills teaching in ESL classroom: Discrete vs. Integrated, International Journal of English Language Teaching, Vol.5, No.4, 2017
3. Scrivener, Jim: Vocabulary in the classroom, Learning Teaching, 3<sup>rd</sup> edition, Heinemann, 2007, 236 p.
4. Srivastav, S.R: Accuracy vs Fluency in English Classroom, Newman international journal of multidisciplinary studies, Vol 1 No 4, 2014
5. Thornbury, Scott: How to teach Vocabulary, Longman, 2002, 192 p.
6. Thuleen, N. The Grammar-Translation Method, 1996 accessed at [www.nthuleen.com/papers](http://www.nthuleen.com/papers)

#### ЛЕКСИКА И СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

*Эрдэнэбаатар Эрдэнэтуяа*

магистр лингвистики, старший преподаватель,  
Монгольский государственный университет,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: [erdenetuya@num.edu.mn](mailto:erdenetuya@num.edu.mn)

В статье рассматривается одна из спорных проблем лингводидактики — с чего начать обучение английскому языку. В соответствии с различными подходами к обучению ИЯ разрабатывались, реализовывались и испытывались различные методы и приемы обучения на начальном этапе, начиная с формирования одного отдельного умения или навыка до их одновременного интегративного формирования. Основной целью настоящей статьи является, во-первых, анализ методов обучения английскому языку, использовавшихся в условиях Монголии, выявление их сильных и слабых сторон; во вторых, идея о том, что обучение наиболее эффективно, когда начинается с формирования достаточного лексического запаса с последующим изучением структуры предложения. Также автор делится опытом о том, как используя вышеназванный подход, в кратчайший срок достигнуть весомых результатов, одновременно формируя свободное и грамотное владение английским языком.

*Ключевые слова:* методы и приемы обучения ИЯ, лексика, грамматика, структуры предложения.

## СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ГЛАГОЛАМИ МЫШЛЕНИЯ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

© Даржаева Надежда Банровна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник  
Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: dnadezhda@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению грамматических конструкций в бурятском языке. Выявляются и анализируются, во-первых, структурные типы полипредикативных конструкций в бурятском языке с глаголами мышления в главной части: синтетические (причастно-падежные), синтетико-аналитические (причастно-последложные), аналитические (со скрепой *гэжэ*). Во-вторых, исследуется распределение глаголов мышления в роли главных предикатов по этим структурным типам, исходя из представления, что в причастно-падежных конструкциях информация представлена как объект интеллектуальной деятельности; в причастно-последложных конструкциях сообщается только тема интеллектуальной деятельности; в аналитических конструкциях проявляется полное содержание этой деятельности.

*Ключевые слова:* сложное предложение; конструкции оперирования информацией; структура и семантика конструкций с глаголами мышления; бурятский язык.

К семантической группе глаголов мышления в бурятском языке относятся: *бодо-*, *шэбишэ-* 'думать'; *шиидэ-* 'решать, думать', *hana-* 'помнить, думать', *мэдэ-* 'знать', *ойлго-* 'понимать', *таа-* 'угадывать', *тухайл-* 'догадываться', *марта-* 'забывать'; *тани-* 'узнавать' и т. п. В целом можно утверждать, что эти глаголы выражают «сложный комплекс когнитивных способностей человека, охватывая такие виды его деятельности, как интеллектуальный, психический, включая свойство его нервной системы — память» [Бадмаева, 2017, с. 83].

Полипредикативные конструкции с их участием в главной части представлены несколькими структурными разновидностями: это монофинитные (1) синтетические (причастно-падежные) и (2) аналитико — синтетические (причастно-последложные), а также (3) бифинитные аналитические (в основном со скрепой *гэжэ*).

А. Причастно-падежный тип здесь является ведущим, он представлен моделью с причастием в винительном падеже:

$[(N_2 \leftrightarrow) V\text{-PC}/\text{-NEG}/\text{-ACC}/\text{-POSS}] \leftarrow V^{\text{INTELLECT}}$ .

Благодаря форме винительного падежа причастного сказуемого зависимой части информация здесь подается как объект интеллектуальной деятельности. Корпус текстов показал, что в главной части этой конструкции из глаголов мыслительной деятельности задействованы преимущественно переходные глаголы типа *hana-* 'вспоминать', *марта-* 'забыть', *ойлго-* 'понимать', *анхар-* 'задуматься, придавать значение':

*Һүүлэй үедэ бүришье ехээр суурхаһан хонишоной ажалай амжалта тухай бэшэһэн хэдэн статья унша-һан аад, гүнзэги бодолдо абтаба* 'Вспомнив, что прочитал несколько статей о трудовых достижениях еще более прославившегося в последнее время чабана, глубоко задумался (Дамб. 9); ... *разведкэдэ яба-һан-аа, командири аршал-һан-аа дурдадаг һэн* 'вспоминал, как ходил в разведку, как спас коман-

дира' (Тум ТБ 34); *Шэхэтэйшье амитанда намайе тулюур болоо гэжэ дуулга-хагуй-гөө ойлго-бо бээши?* 'Ты ведь понял, что не нужно сообщать никому (букв. всем существам с ушами), что я ослаб' (БК); *Тээд тэрэнэй юундэшиье шигээжэ байжа асуу-һ-ые анхарбагуйб* 'Однако я не задумался / не придал значения тому, почему он вот так выспрашивал' (Жамб. 34); *Дурагуйтэ-х-ые-нь анханай мэдэжэ байһан хадаа тэсэбэ* 'Смирился, потому что давно знал, что (она его) недолюбливает (причастие на -ха в значении одновременности) (Х 41)'; *Би танда түрүүн хэлэ-хэ-еэ мартааб* 'Я забыл сказать вам раньше' (БК); *...фашистнарые хара сэдхэлээр хүлээжэ бай-һ-ые-нь шэг шарайгаарнь тухайлжа...* 'догадавшись по лицу, что (он) ждет фашистов' (Тум ТБ 21).

Таким образом, структура рассмотренной конструкции наиболее полно соответствует модели управления переходных глаголов мыслительной деятельности ('знать / понимать / помнить / догадываться что'), т. е. является для них прототипической.

Б. Причастно-послеложный тип представлен моделью с информационным (делиберативным) послелогом *тухай(да)* 'о, об'; конструкция с этим послелогом является единственной управляемой из всех причастно-послеложных конструкций бурятского языка [Скрибник, Даржаева, 2016, с. 27].

[ $(N_2 \leftrightarrow) V\text{-PC}/\text{-NEG}/\text{тухай(да)-POSS}$ ]  $\leftarrow V^{\text{INTELLECT}}$ . 'о, о том, что'

Конструкции с этими послелогом позволяют говорящему максимально обобщить содержание информации, обойтись без деталей. Эти послелогии вводят предикативную единицу — тему сообщения, но часто также и просто имя существительное ('говорить о лошадях'). Здесь в роли главного предиката употребляются в первую очередь глаголы собственно мышления/размышления типа *бодомжол-*, *бодожоүзэ-*, *шэбишэ-* 'думать, размышлять'; затем обладания, хранения и утраты информации типа *мэдэ-* 'знать', *һана-* 'вспоминать', редко *марта-* 'забывать'. Не встретились глаголы *ойлго-* 'понимать', *анхар-* 'обращать внимание, придавать значение', *таа-* 'угадывать', *тухайл-* 'догадываться'.

Примеры:

*Түрэ наранай болохо тухай бодожо ябаалби* '(Я) думал (букв.: ходил, думая) о том, что будет свадьба' (Юнд. 10); *Мүнөө тэрэ шуһан зээрдэ мориной хамаг бэеые хюузаар аршажа байһан Аламжа хулгай хэхэ тухай шэбишэнэ* 'Аламжа, который сейчас чистит щеткой ярко-рыжего коня, думает о том, как совершить кражу' (БК); *Тэдэнэй ото кинодо ошодог тухай мэдэнэгүш?* '(Ты) знаешь о том, что они часто ходят в кино?' (БК); *Адуунһаа яагаад ашаг олзо ехээр абадаг болохо тухай энээнһээ урда хэнише бодожо үзэдэггүй байгаа* 'Раньше никто не задумывался о том, как увеличить прибыль от скота' (БК); *Цыбиковые трибуналаар хэнээхэ тухай мартагты* 'Забудьте о том, чтобы наказать Цыбикова через трибунал' (БК).

в. Бифинитный тип представлен моделью со скрепой *гэжэ*.

(... V-fin.) *гэжэ* ( $V^{\text{INTELLECT}}$ )

Здесь передается развернутое содержание мыслительных операций. В качестве главных предикатов конструкции встретились в основном глаголы собственно мышления, обладания информацией. В них мысль представлена как внутренняя речь с разной степенью точности: мысль, заключенная в кавычки, передается с высокой степенью точности, как прямая речь:

*«Иигээд лэ ябахань ха юм даа», — гэжэ Намжал гацуудалтайгаар бодобо* 'Намжал с горечью подумал: «Вот так вот уйдет сейчас»' (БК).

В большинстве случаев передается приблизительное, интерпретированное содержание мыслительного акта:

...*ямартаа жэзгтэйби-б гэжэ ойлгохыг оролдобо* ‘(он) старался понять, в чем же он странный (букв.: в чем странный-я, мол, понять старался)’ (Х 39); *Иимэ һонороор шигэжэ түдхүүлха-б гэжэ Норжомо хүгшэн һанаагүйһэн* ‘Старушка Норжомо не думала, что так изошренно, вот таким образом будут ее (букв.: меня) направлять’ (Юнд. 87); *Тийхэдээ намда үсэрэлдэнэ-б, яана-б гэжэ энэ үбэитэй ухаандаа бодоно гэшиэ ха* ‘Так поступая, думает своей дурной головой, что мне перечит и все такое’ (Юнд. 7); *Мүнөө Мижид ерэхэ болоо ёһотой, түргэн нэгэтээшээ ошохо болоо гэжэ тэрэ шэбшэнэ* ‘Она думает, мол, сейчас должен прийти Мижид, надо бы побыстрее уйти куда-нибудь’ (Жамб. 105).

Как и союз *что* в русском языке, скрепа *гэжэв* модальном отношении слабо специализирована, остается вне субъективной оценки [Русская грамматика, 1982, с. 470].

С глаголом обладания информацией *мэдэ-* ‘знать’ придаточная часть оформляется как обычное содержание, близкое причастно-падежной конструкции:

...*эхэ эсэгэ хоёрһоо холодо нарилха юм гэжэ хэн мэдэхэбэлэй!* ‘Кто же знал, что уедет прочь от отца и матери’ (ХН 1, 263); *Шини басаган үрмэндэ дуратай гэжэ мэдэнэгүш?* ‘Знаешь, что твоя дочь любит саранку?’; *Үнгэрһэн шуурган бусахагүй гэжэ мэдэдэг* ‘Знает, что прошедшая буря не вернется’ (Юнд. 26); *Намар болоходо Дыжид дахинаа үбдэжэ, халууржа эхилээ гэжэ тааба* ‘(Он) догадался, что с приходом осени Дыжид снова заболела и начала температурить’ (БК).

В главной части конструкции со скрепой *гэжэ* не употребляются глаголы *марта-* ‘забывать’, *анхарал таби-*, *анхар-* ‘обращать внимание’, для которых нерелевантна валентность содержания мыслительного акта.

Итак, мы попытались в первом приближении определить дифференцирующее значение разноструктурных конструкций и круг глаголов мышления, задействованных в главной части. Причастно-падежная конструкция с причастием в винительном падеже и аналитическая конструкция со скрепой *гэжэ* выражают содержание мыслительного акта, а причастно-последложная — тему содержания этого акта. Так как в причастно-падежной конструкции содержание подается как объект интеллектуального действия, главный предикат выражается главным образом переходными глаголами. В причастно-последложных в роли главного предиката выступают в основном непереходные глаголы собственно мышления. В главной части бифинитной конструкции представлены почти все глаголы мышления, кроме *марта-* ‘забывать’, *анхарал таби-*, *анхар-* ‘обращать внимание’.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФАНО России (проект XII.193.1.5. Ментальность монгольских народов в зеркале языка, номер госрегистрации № АААА-А17-117021310266-8)

#### Литература

1. Бадмаева Л. Д. Элементы категоризации интеллектуальной сферы в бурятском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. С. 79–83.
2. Русская грамматика Т. II. Синтаксис. М.: Наука, 1982. 709 с.
3. Скрибник Е. К., Даржаева Н. Б. Грамматика бурятского языка. Синтаксис сложного (полипредикативного) предложения. Т. I. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2016. 315 с.

Список источников:

1. Дамб. — Дамбаев Г.-Д. *Гүнсэмаа*. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1973.

2. Жамб. — А. Жамбалдоржиев. *Гэрэлтэй мушэн*. Улаан-Үдэ, 1964.
3. БК — Корпус бурятского языка [http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/? interfacelanguage=ru](http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interfacelanguage=ru)
4. Тум ТБ — Ж.Тумунов. *Талын бүргэд*. Улаан-Үдэ, 1975.
5. Х — Ц, — Д. Хамаев. *Үүрээр ерэн үер*. Улаан-Үдэ, 1975.
6. ХН — Х. Намсараев. *Суглуулагдамал зохёолнууд*. 5 Т. Улаан-Үдэ, 1957.
7. Юнд. — Б. Юндунов. *Тэнсүүри*. Улаан-Үдэ, 1979.

## STRUCTURE AND SEMANTICS OF POLYPREDICATIVE STRUCTURES WITH VERBS OF THINKING IN THE BURYAT LANGUAGE

*Nadezhda B. Darzhaeva*

Cand. Sci. (Philol.), Senior Researcher

Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of  
the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Ulan-Ude, Russian Federation

E-mail: dnadezhda@mail.ru

The article is devoted to grammatical constructions in the Buryat language. Firstly, structural types of the Buryat polypredicative constructions with verbs of thinking in the main part are revealed and analyzed in the article: synthetic (participle-case), synthetic-analytical (participle postpositional), analytical (with the connector *gezhe*). Secondly, the distribution of verbs of thinking in the role of the main predicates in these structural types is investigated on the basis of the idea that in participle-case constructions information is represented as an object of intellectual activity; in the participle-postpositional constructions only the subject of intellectual activity is reported; in analytical constructions the full content of this activity is represented.

*Keywords:* complex sentence; information operation constructions; structure and semantics of constructions with verbs of thinking; Buryat language.

УДК 811.512.33

## ON SOME ISSUES OF SCIENCE TERMINOLOGY IN THE MONGOLIAN LANGUAGE

(THE CASE OF GEO-SCIENCE TERMS)

© **Enkhtuya Altangadas**

Senior Lecturer,

The National University of Mongolia,

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: Enkhtuya2712@gmail.com

This paper discusses development of Mongolian earth science terminology issues from the sociolinguistic point of view. With the rapid advance of science and technology Mongolian language has been enriched with science terms including loanwords taken from foreign languages. Consequently, we face the needs to optimize the term-related legislation, regulations and management accurately studying some issues of terminology within the scope of Mongolian state language policy and improving functioning of the decision-making public body responsible for terminology issues. We have summarized historical development of Mongolian language affairs institutions and legislative acts with regard to terminology-related issues. In addition, we have attempted to define some principal demands to managing terminological issues in social communication as an independent terminology policy, and part of the overall language policy.

*Keywords:* terminology; planning; geoscience terms; standardization; Terminology Commission.

### **Introduction**

Terminology studies is an interdisciplinary area integrated with a large range of domains like linguistics, science theory, psychology, communication studies, political sciences, law, administration studies, sociology, information science and Human Language technologies, economics and business administration to name just the most obvious. It is narrower in range and stage of its application compared to the language planning. As formulated by Anja Drame [Drame, URL: [http://www.termnet.org/downloads/english/projects/IFAP/pres\\_drame\\_term\\_stand.pdf](http://www.termnet.org/downloads/english/projects/IFAP/pres_drame_term_stand.pdf). Accessed on 01.03.2018], a terminology policy is a “strategy aiming at developing or regulating emerging and existing terminologies for an array of purposes”. Point of departure of terminology policies is the development of a certain domain or subject-field, and it might therefore be much closer to scientific-technological planning. The UNESCO Guidelines for terminology policies describe the omnipresence of terminology in saying that: “Terminology plays a crucial role whenever **domain-specific knowledge** is

- Generated (research, development)
- Used (specialized text)
- Recorded (databases, dictionaries)
- Passed on (training, teaching)
- Implemented (technology and knowledge transfer)
- Translated and interpreted”.

Terminology policies can take a variety of forms and styles. They can be laws, decrees, official statements or recommendations, speeches, guidelines or briefing papers. “Certain harmonization or even standardization is absolutely necessary for any language. This happens at different degrees in the various domains — less in sociology, humanities and the fine arts and **highly restricted in technical fields and natural science** in order to avoid synonyms and give exact definitions for a clear and unambiguous communication” [Drame, *ibid.*]. So, planning efforts are necessary in order to develop a language to function in science and technology. “Science and technology are the basis for economic and societal development. On the other hand, economic development has a direct psychological impact on the status of a language in society. A person, whose primary language is reduced to the use in private sphere and folklore, and who is forced to conduct all domain –specific communication, which is about 80% of communication in total, in a language they master insufficiently, because their own language is not equipped for it, are in disadvantaged position and very well aware of it. The above is a cyclic process of inter-dependence between information, development, market demands and investment” [Drame, *ibid.*]. Domain-specific language or terminology is usually developed intentionally by domain experts and linguists for certain purpose of domain-specific communication.

#### ***From the sociolinguistic point of view:***

Mongolia has a rich literary tradition. However, this time we attempted to mainly focus on the terminology-related legislative acts and regulations of Mongolia, especially for the earth science disciplines. This paper also summarizes chronology of the organizations which have been considered as important stakeholders in the terminology development.

The Institute of Literature and Scripts (The Sudar Bichgiin Hureelen) was the main institution responsible for literary affairs of Mongolia and the fundament of the current Mongolian Academy of Sciences. During the period from the 1920s to the end of the 1980s an institution called State Terminology Commission by the above-named institute was responsible for all terminology matters in Mongolia. The commission which was formed on February 1924 made a resolution on how to solve terms-related issues including those from earth science disciplines which had not existed in the Mongolian language. Since it faced multiple problems on terminology creation, loanword usage, and huge needs of domain specialists the institution established 10 different sub-commissions of terminology affairs in March 1924 [Tumurtseren, 2014, p.111].

Most scholars agree that terminology issues in each domain were conveniently regulated because measures taken for any purposes were under strict control and revision. During the period between the 1920s and 1980s The Terminology Commission published in total 147 volumes of a journal “Report on State Terminology Issues” [Tumurtseren, 2014, p.109]. During the period over 10 geo-sciences — related glossaries, dictionaries and terminology booklets were published, all of which passed through a number of strict subsequent revision and inspection. Since the 1990s when the Democratic Revolution took place in Mongolia and former structures of all state institutions were closed down, correlation between disciplines, especially that between the earth sciences and linguistics was partially lost.

After the Democratic revolution of Mongolia, in the 1990s the mother tongue governance started being regulated by legal acts. In accordance to the Constitution of Mongolia, “Mongolian language is the state official language”. In 2003 Law on State Official Language was legislated by the parliament of Mongolia. In the provision 6 of the law The State Language Council and its functions were stated as follows: The State Language Council shall be responsible for scientifically promoting modern Mongolian language norms and terms, cultivating them, providing with professional consultancy on language matters, and making conclusion on term-related issues [URL: <http://www.legalinfo.mn> (accessed on 20.02.2018)]. The council consisted of a few sub-councils as follows:

- Social Science terms sub-council
- Technical Science terms sub-council
- Agriculture, medicine, biotechnology, ecology –related terms sub-council
- Law-enforcement controlling sub-council

Moreover, the Council should be in charge of proper translation and glossary or reference of internationally recognized terms in Mongolian language, applied research and other studies of terms needed as basis for its language cultivation efforts and if necessary, modification and cultivation. The council was also responsible for developing, standardizing and cultivating terms in close collaboration with representatives of different specialized members. The council had to make direct report to the government.

The parliament of Mongolia terminated the above-mentioned act and adopted the Law on Mongolian Language in February 2015. The law states that by the President of Mongolia will be the National Language Policy Council which consists of 9 members and its function aims to protect and develop Mongolian language [URL: <http://www.legalinfo.mn> (accessed on 20.02.2018)]. According to the provision 21.7.5, the Mongolian Language Institute, a branch of the Academy of Sciences of Mongolia, shall be recognized as the main body with fundamental responsibility for studies of

Mongolian language, its development and good usages, modification of standardization and recommendation if necessary. This institute shall collaborate with representatives from different specific domain experts in order to translate specific field terms into Mongolian language and recommend it to the National Language Policy Council to be revised and adopted.

In September 2016 State Terminology Commission was re-founded.

***Earth science terminology issues:***

Theoretically, any conscious decision regarding the handling of the resource geoscience terminology is inseparable from the science discipline development history in the society.

The Earth Science is highly complex science including Geography, Geology, Geophysics, Soil Science, Ecology, Hydrology, Glaciology, and Atmospheric Sciences.

Geo science history is officially back to the beginning of the 21<sup>st</sup> century in Mongolia. In the beginning of the century Soviet Union supported to establish fundamentals of the official research organizations in Mongolia and great number of researchers and specialists got educated in Russia. Basic principles of all the exploration and research works were based on the Russian school principle and the new terms accompanied by the technology and science were adopted from Russian language. Thus, over 80% of total terms in Geomorphology science, for example, originated from Russian language, and the rest of them are from English and German origins [Ulambadrakh, 2015, p. 148]. Since the necessity to avoid ambiguity science terms are required to be restricted with no synonyms. Thus, some domain experts suggest adopting internationally recognized terms as loanwords in Mongolian language. In contrast, since the Mongolian language has been considered very rich and Mongolian linguists make endeavor to promote the purity, strength and nobility of the Mongolian language, they disagree with taking loanwords from other languages. However, the language is still lack of systematic development of geoscience terms according to the needs and requirements of the domain specification, which makes the geoscience field specialists confuse with improper ambiguous terms.

Along with the huge influence of rapid change of scientific and technological advances Mongolian language has been modified and extended with vast number of new terms as loanwords taken from world dominant languages like English and Russian. Some new terms are created in various domains and some vanish as soon as they emerge. Individual authors, translators and subject field experts have created a number of dictionaries, glossaries encyclopedias and references on each discipline of the Earth Sciences. The only struggle they face is that there is a lack of common detailed regulations or guidance on revision; therefore, it causes ambiguity and implicitness among all types of users of the terms including researchers and students. The consequences resulted from such insufficient management to deal with the terms have been very commonly observed at different levels of education, industry, and research organizations.

Further on, recently introduces legislation and regulations on the geoscience-related terminology issues should be modified with some additional demands as follows:

➤ Domain-specific language or terminology is usually developed intentionally by domain experts and linguists for certain purpose of domain specific communication. Therefore, special contribution should be made to set up the systematic management for terminology development, cultivation, implementation and standardization in terms of necessity of unambiguity for the earth science terms.



➤ Specific domain experts of the earth sciences need to actively get involved in development and cultivation of science terms in the Mongolian language. The unit with the main responsibility of language cultivation should collaborate with other structures for the purpose to broaden its activities for different range tasks. For example, under the framework of collaboration there can be formed voluntary or non-government organizations to support the activities of the State Terminology Commission and provide a platform for the discussion of term usage for each science discipline, produce handbooks to assist the science term users etc., Also, significant professional contribution should be made by joint team of Mongolian language consultants and specific geoscience experts in order to conduct specific training and language review assignments on a consultancy basis.

➤ The earth science terms need to be translated into Mongolian language properly meeting the relevant language standards and provided with references if necessary. However, some internationally recognized terms, which have been used in many languages as loanwords, could be adopted into Mongolian language in order to avoid potential ambiguity. In this case, it is necessary to apply well modified guidance of phonetic transcription along with the original terms. Such measures should be taken within the corpus planning of language policy of Mongolia.

➤ Terminology resources for each discipline of the earth sciences, IT-related language cultivation, quality assurance of translations and terminology work are required, too. There is a clear need for an electronically and openly accessible resource that provides harmonization of conceptual understanding and term usage within defined scholarly areas across research institutions.

➤ Surveys and studies are required to ensure if the existing terms meet the norms for society and science purposes; if necessary, they should be modified and cultivated through mass media, communication devices, and trainings etc.,

➤ Proper names of geographic areas should be registered into the international geography-related list.

### **Conclusion**

In terms of monolingual status, the state language policy of Mongolia obviously aims to protect own language and culture from globalization. Nevertheless, the language has progressively been enriched by emergent specific domain terms transferred with the advanced technology and sciences from the highly developed cultures. Not each term is able to be substituted with an existing word in Mongolian language or properly translated into. Since the terms especially those in technical fields and natural sciences should be highly restricted in order to avoid synonyms and give exact definitions for a clear unambiguous communication, standardization or harmonization is absolutely necessary for especially the earth science related terms. From this sociolinguistic point of view, the Mongolian language needs systematic regulations and regulatory bodies which involve not only linguists but also domain specific experts in its wide range activities in the level of policy. The terminology affairs organizations are also expected to be in charge of corpus planning in tight collaboration with specific domain experts and organizations in order to generate specific-domain knowledge (research and development) record (databases, dictionaries), pass (training, teaching), implement (technology and knowledge transfer) and translate and interpret.

### References

1. Drame, A. Four questions about strategic change — success factors in the development and implementation of terminology policies// URL: [http://www.termnet.org/downloads/english/projects/IFAP/pres\\_drame\\_term\\_stand.pdf](http://www.termnet.org/downloads/english/projects/IFAP/pres_drame_term_stand.pdf) (accessed on 01.03.2018).
2. Official legal portal of Mongolia. URL: <http://www.legalinfo.mn> (accessed on 20.02.2018)
3. Tumurtseren J. Some issues on terminology studies, Journal of terminology studies #2, Institute of Languages and Literature, MAS, Ulaanbaatar, 2014, pp.107–114.
4. Ulambadrakh Kh. Geomorphology terms, script of Platform on Geology Science Terminology workshop, Geological Issues of Mongolia, #342(12), NUM press, Ulaanbaatar, 2015, p.148–152.

### О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ (на примере терминологии геологии)

*Алтангадас Энхтуяа*  
старший преподаватель,  
Монгольский государственный университет,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: Enkhtuya2712@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы развития терминологии геологии в монгольском языке с социолингвистической точки зрения. С быстрым развитием науки и технологии монгольский язык обогащается научными терминами, включая заимствования из иностранных языков. Мы сталкиваемся с необходимостью оптимизировать законодательные акты и положения, связанные с терминологией, а также изучить некоторые вопросы терминологии в рамках государственной языковой политики Монголии, что может способствовать совершенствованию функционирования официальных органов, ответственных за терминологические вопросы. В статье обобщается историческое развитие языковых институтов Монголии, а также рассматриваются некоторые нормативные акты, связанные с терминологией. Автор формулирует основные требования к функционированию терминологии в социальной коммуникации как в рамках самостоятельной терминологической политики, так и в рамках общей языковой политики.

*Ключевые слова:* терминология; планирование; гео-научные термины; стандартизация; Комиссия по терминологическим вопросам.

УДК 394 (=512.36)

### О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ НАИМЕНОВАНИЙ МОНГОЛЬСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЫ

© **Лувсандорж Долгоржав**  
преподаватель, Монгольский государственный  
университет образования  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: l.dolgorjav@yahoo.com

В настоящей статье описывается монгольская национальная одежда с точки зрения культурологической информации. Монгольский национальный костюм отражает тесную взаимосвязь социального характера, менталитета, обычаев, быта, традиций хозяйствования и климата. История монгольской одежды восходит к XIII веку. Учёные и

исследователи провели разносторонние исследования этапов развития одежды и украшений с доисторического периода до нашего времени. Были проведены многочисленные исследования в различных областях знаний: истории, этнографии, археологии и др. При рассмотрении монгольской национальной одежды обращалось особое внимание на исследование головных уборов и дээл (верхней одежды). У монголов существует комплекс обычаев, связанный с головным убором и бус (ремень), так как именно они в большей степени передают особенность культуры и менталитета монгольского народа. Во многих исторических источниках отмечается, что одежда является главным фактором выражения истории и особенностей той или иной нации. В настоящее время существует опасность того, что люди могут забыть наименования слов, отражающих национальные особенности и обычаи в связи с большими переменами в областях социальной жизни, поэтому изучение особенностей языка и культуры кочевников является актуальным вопросом.

*Ключевые слова:* культура; мышление; монгольская национальная одежда; значение; символ.

В доисторическом периоде жизни человечества виды одежды в целом были похожи. Изначально люди защищали свои тела, обвязываясь растениями, укрывая таким образом свою наготу. В настоящее время одежда выражает национальную культуру, отличая народы друг от друга. Исследования ученых разных стран доказывают, что национальная одежда, отличающая этносы друг от друга, сохранилась до сих пор на уровне коренной культуры, но наименования одежды во многих случаях только упоминались в их исследованиях.

Для кочевников, занимающихся животноводством, виды одежды формировались и развивались в тесной взаимосвязи с сезонами, формами хозяйствования и рядом других факторов. Этапы развития монгольской национальной одежды можно проследить, обратившись к историческим древним записям. Исследователи отмечают, что изначально основными формами одежды были брюки и рубашки, а с течением времени стали носить *энгэртэй дээл*, этот вид одежды в дальнейшем, изменяясь, и отражал этапы развития социума и культуры. Виды и стили одежды монгольского этноса обладают, безусловно, уникальностью. В этом смысле культура монгольской одежды является материальным наследием с характерными чертами, основанными на особенностях национальной идентичности, культуры и менталитета.

С уменьшением традиций ношения национального костюма возросла вероятность утраты обычаев, символов, терминологии и технологии изготовления национальной монгольской одежды. Названия одежды и терминология очень важны для изучения истории их происхождения. Их наименование можно объяснить, опираясь на исторические источники кочевников, исследовательские работы монгольских и зарубежных ученых, музейные экспонаты и монгольский фольклор. В указанных источниках наиболее обширно представлена культура головных уборов, нежели других форм одежды.

С. Дулам указывает, что «нэмэ», возможно, является одной из самых древнейших форм одежды монгольского этноса. Нэмэ изготавливали из листьев деревьев и трав, которыми обвязывали свое тело. Исследователь отмечает, что «нэмэ» как *ebešünnembüle* (өвсөн нэмбүлэ) упоминается в «Секретной истории монголов» (в России более известна как «Сокровенное сказание монголов» — Ред.). «Эмбүл» или «нэмбүл» означает юрту, построенную из плетеных трав.

Отсюда делают вывод, что монголы делали одежду из плетеных трав [Дулам, 2013, с. 13].

Ученый М. Базаррагчаа пишет: «Одежду называют хувцас. В литературе Монголии писали кубчасун, кубча-н, кубча-д, и разные народности называли её по-своему. Например, ховчис (барга, харчин, түмэд), ховтос ( хорчин), хувшад (жалайд дөрвөд), хувтас (халх), хувдас (захчин, торгууд, баяд), гувцас, увцас (барга, баруун халх)» и т. д. [Цолоо, 1992, с. 132].

Учёный Внутренней Монголии Лувсанчойндон исследует какие изменения-перетерпела монгольская одежда [Лувсанчойндон, 1981]. В частности, название «хувцас» происходит из «nem» или «нете» которое означает «добавить что-то на свое тело», и в дальнейшем трансформировалось в «nemnee». Он предполагает, что первым названием одежды является слово «нэмнээ».

М. Базаррагчаа в своих исторических исследованиях отмечает, что название «хувцас» произошло от слова «хуяглах» [Базаррагчаа, 1997, с. 76].

Основными составными частями монгольской национальной одежды являются головной убор, дээл, бус, сапоги. Кроме того, к ней также принадлежат рубашка, хормойвч, хантааз, ууж, чулки и брюки.

Рассмотрим поподробнее наименования головных уборов. Значение слова «малгай» учёные объясняют по-разному. Например, есть такое объяснение: «Сначала люди изобрели наушники для защиты ушей. А потом ошейник, а после этого защиту для челюсти. На основе этих изобретений сделали модель головного убора [Нямбуу, 1968, с. 183]. Некоторые исследователи считают, что «малгай» является началом пошивочной одежды. Изначально их делали из травы, цветов, а в дальнейшем перешли к швейным изделиям.

С. Дулам объясняет происхождение слова «малгай», сравнивая его со словом «халзан» в современном монгольском языке, уточняет символику головных уборов героев сказок и легенд [Дулам, 2013, с. 16]. Он пишет, что в современном ойратском языке (например, дөрвөд, захчин, өөлд, урианхай, баяд, хотон) употребляют «maḵa», на торгутском и калмыцком произносят «maḵla», корень «ma-la» означает «лысый» [Дулам, 2013, с. 13]. Учёный Внутренней Монголии Элдэнгэй, Оюундалай и Асралт [Элдэнгэй, Оюундалай, Асралт, 1991] пишут, что в словах maqalai, malag-a, malagai произошла метатеза согласных. Ученый Ш. Гаадамба также подтверждает, что в словах махалай / магалай перестановка последних 2-го и 3-го слогов повлияли на произношение слова «малагай» [Гаадамба, 2016, с. 142].

В словаре Я. Цэвэл видим «maqai» или «maqai ömüskebe tündü» [Цэвэл, 1966, с. 233]. Цэцэнцогт указывает вариант «махай» в предложении: «Ему надели махай» от слов «maqai- maqala- maqalai (ойрад)-malayai- malayayilaqu- malayayidaqu- malayayici- malayayiraqu» [Цэвэл, 1966].

Российский исследователь Б. Ц. Базарова в своей работе пишет, что буряты, например, головной убор называют «халх монгол-малгай, халимаг-махла, дагур-магал, сахар-малгаа, зүүн буриадад-малгай, баруун буриадад-малга, өвөрмонголд-малаг, монгор-малау, баоньд-малуэ, дунсянд-мауала» [Базарова, 2003, с. 62].

Разные нации монгольского этноса называли головные уборы по-разному, но слово «малгай» осталось в качестве самого популярного. Прослеживается то, что один вариант образования слова «малгай» происходит из корня *ma*. Но головной убор называли в зависимости от предназначения и формы как *магнайвч*, если он

закрывает лобовую часть головы человека, *оройвч*, если он закрывает верхнюю часть головы, *эрүүвч*, если он закрывает подбородок, *чихэвч*, если он защищает уши. Часто встречающаяся в этих названиях словообразующий суффикс *-вч* относится ко всем видам одежды и является характерной чертой в именовании этой лексико-семантической группы.

В литературе и исторических письмах отмечается уважительное отношение монголов к головному убору. Укажем, что в 255-й части «Секретной истории монголов» при описании присвоения титула царю Угудэй слова «*maqalai-yin bauliy-a*» в предложении  *бага-а уеке maqalai-yin bauliy-a taniulbasu bolu-je* переводили как «малгайн сургаал» [Гаадамба, 2016, с. 142]. Кроме этого, в 244-й части «Секретной истории монголов» отмечается: «Чингисхаан, поверив словам Тэв Тэнгэра, приказал наказать своего брата Хасара, но Угэлүн не разрешила сделать ему это [Гаадамба, 2016, с. 124].

О традиционном понимании того, что вся душа человека находится в его головном уборе и поясе, свидетельствует то, что перед наказанием у мужчины отнимают головной убор и пояс. В 245-й статье Сокровенной истории монголов говорится: «Когда Тэв Тэнгэр и Отчигин дрались, головной убор Тэв Тэнгэра упал на землю, и в то время отец Мунлиг поднял его» [Цэрэнсодном, 2005, с. 125].

До сегодняшнего дня сохраняется обычай, когда человек должен участвовать в любом торжестве с головным убором. Это свидетельствует о том, что одной из форм монгольского менталитета является уважение к головному убору, который также служит различием в должности чиновников. *Жинс* головного убора делают из ткани в виде перевязки на самом верху головного убора. Ранее его делали из камня и награждали им чиновников как высокую степень должности. *Отго* выполняется из перьев птиц и прикрепляется ниже жинс над головным убором. *Залаа* — это две ленты красного цвета, символизирующие жизнерадостность и счастье, *чимэго* означает украшение.

Форма «малгай» имеет свою символику. Центральные и восточные монголы надевают высокие головные уборы (*конусной формы, верхняя часть головного убора имеет форму конуса*), а западные монголы — с низким пиком, означая Гору богини, а 32 пришитых вокруг неё символа представляют монгольский этнос. Над пиком головного убора имеется *залаа*, что означает солнце. Черная окантовка головного убора считалась защитой от врага, открытая часть сзади символизировала помощь друзей, обозначаемую двумя лентами красного и синего цветов, как огонь и вода [Нямбуу, 1968, с. 18]. Если объяснить с точки зрения религии «малгай» имеет значение «защита духа» или «закрытие от чего либо» [Бадамхатан, 2004, с. 187].

В головном уборе монголы изображали свои символы. При Хунну это был филин, при Турэге — орел, а далее стали почитать своих предков. Если рассмотреть головной убор с точки зрения шаманизма, то головная часть одежды шамана символизирует небо и солнце, средняя часть — дух гор, а нижняя часть — дух воды. Монголы должны надевать головной убор для защиты от злых духов.

Монголы говорят: «Там, где я сниму свой головной убор, и есть мой дом» («Малгай тавибал, манайх маргааш болбол хүнийх»). Если гость снимет головной убор в юрте, хозяин должен понять, что последний останется ночевать. Когда невесту принимает сторона жениха, именно его родственники должны подготовить свадебную одежду и головной убор занимает главное место.

Когда невеста надевает головной убор, то считается, что она стала членом семьи жениха. Монголы говорят, что «восхождение и унижение зависят из головного убора».

Монголы могут ударить головным убором малыша, делающего первые шаги, чтобы он рос здоровым и крепким. Считают, что душа мужчины находится в головном уборе, и поэтому он должен располагаться выше другой одежды.

Таким образом, мы видим богатое содержание традиций, связанных с головным убором в Монголии. Головной убор дошел до нашего времени как символ государственного статуса и один из высших видов торжественной одежды. Украшение головного убора отражает уровень жизни и должность человека. Одежда занимает важное место в символике культуры народа, а названия одежды сохраняют особенности истории, традиции и культуры монгольского этноса.

Модели одежды в этом глобальном мире изменяются со временем от простого к сложному. Забывается, теряется этимология их именования, история происхождения и первоначальное назначение, именно поэтому требуется изучение этапов развития форм и именований одежды разных национальностей.

#### *Литература*

1. Амаржаргал Б. Словарь халхаской интонации, исследование означения. Улан-Батор, 2007. 57 с.
2. Бадамхатан С. Научно-исследовательские работы. Т. I. Улан-Батор, 2002.
3. Бадамхатан С. Научно-исследовательские работы. Т. II. Улан-Батор, 2004. 187 с.
4. Базаррагчаа М. Исследование происхождения монгольских слов. Т. III. Улан-Батор, 1997. 76 с.
5. Базарова Б. Ц. Национальная одежда агинских бурят: лексико-семантический аспект. Улан-Удэ, 2003. 62 с.
6. Гаадамба Ш. Секретная истории монголов — расшифровка слов. Улан-Батор, 2016. 142 с.
7. Дулам С. Расшифровка означения монгольской гражданской культуры. Улан-Батор, 2013. 111 с.
8. Лувсанчойдон. Монгол зан аалийн үйлдвэр. Өвөр монголын ардын хэвлэлийн хороо, 1981. 89 с.
9. Изучение наследия кочевников. Т. IX. Улан-Батор, 2009. С. 98–105.
10. Нямбуу Х. История монгольской одежды. Улан-Батор. 2002. 183 с.
11. Нямбуу Х. Самая важная этика. Улан-Батор. 1968. 18 с.
12. Академия национальной одежды. Монгол костюмс центр // Научно-исследовательская конференция Дээлтэй Монгол. Улан-Батор. 2010. 11–12 июня 2010 г. Т. I. С. 13–16.
13. Цолоо Ж. О некоторых названиях монгольской одежды. Монгольский лингвистический сборник. М., 1992. 132 с.
14. Цэрэнсодном Д. Секретная история монголов. Улан-Батор, 2005. С. 124–125.
15. Цэцэнцогт. *Mongyol ýge-yin ijayuga-yin toil*. Комитет национального издательства. Внутренняя Монголия, 1988. 1365 с.
16. Цэвэл Я. Углубленный словарь монгольского языка. Улан-Батор, 1966. 328 с.
17. Поппе Н. Н. Монгольский словарь Мукаддимад Ал-Адаб. Т. I-II. М., 1938. 233 с.
18. Элдэнтэй, Оюундалай, Асралт, МНТ-ны зарим үгийн тайлбар. Үндэстний Хэвлэлийн Хороо. 1991. X. 160. 383 с.

## NAMES OF MONGOLIAN TRADITIONAL CLOTHING AND THEIR CULTURAL SIGNIFICANCE

*Dolgorjav Luvsandorj*  
MA, Assoc. Prof.,  
Mongolian National University of Education  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: l.dolgorjav@yahoo.com

The article depicts cultural peculiarities of Mongolian traditional clothes, which reflect a close interconnection of social patterns, mentality, customs, life, farming traditions and climate. The history of Mongolian clothes dates back to the 13th century. Scientists and researchers have carried out diversified studies on the development of clothing and jewelry from the prehistoric period to our time. Numerous studies have been conducted in various fields of science: history, ethnography, archeology, etc. During the research, they paid special attention to headdresses and outer clothing. The Mongolians have a set of customs associated with the headdress and belt, since they are more likely to convey peculiarities of their culture and mentality. According to many historical sources, clothing is the main factor of expressing the history and peculiarities of a particular nation. Currently, large changes in social life make people start forgetting the names of words, reflecting national features and customs. Therefore, it is quite important to research nomads' language and culture now.

*Keywords:* culture; mentality; Mongolian traditional clothing; significance; symbol.

УДК 811.11.112

## НЕМЕЦКИЕ ФАМИЛИИ В СЛОВАРЕ А. ГЕЙНТЦЕ — П. КАСКОРБИ

© **Беляев Андрей Николаевич**  
доктор филологических наук, доцент,  
Башкирский государственный аграрный университет,  
Уфа, Российская Федерация  
E-mail: anbelajew@mail.ru

Статья посвящена проблемам становления и развития немецкого антропонимикона. Материалом исследования послужили лексикографические данные «Словаря немецких фамилий» А. Гейнтце и П. Каскорби, который выполняет функции этимологического и исторического словаря. Автор анализирует этноязыковую принадлежность и мотивационные признаки в древнегерманском и современном антропонимиконе. Представлена семантическая классификация немецких фамилий, подробно исследуется их германская основа, приводятся также родственные апеллятивы из других германских языков. Автор приходит к выводу, что национальный антропонимикон отражает определенный этап развития немецкого общества. Ключевыми факторами в возникновении и распространении фамилий явились стремительная урбанизация и концентрация основного населения страны в крупных промышленных и ремесленных центрах. Фамилии выполняли функцию индивидуализации и идентификации личности в условиях широко развитой тезоименности и углублявшейся социальной дифференциации как городского, так и сельского населения.  
*Ключевые слова:* этимология; лексикография; ономастика; фамильные имена; немецкий язык.

Ономастика является сравнительно молодой отраслью лингвистической науки, успевшей, однако, завоевать права одного из ведущих направлений современного языкознания. Ее возникновению способствовали два основных фактора — приклад-

ной характер, необходимый для представителей ряда гуманитарных наук и применение лингвистических методов структурного и семантического анализа в изучении имен собственных. Ономастика явилась органическим следствием развития штудий об особом положении имен собственных в языке и их отличии от имен нарицательных, которое отмечалось исследователями уже с древнейших времен.

Германисты неоднократно обращались к немецким фамилиям как к очень примечательным словам, которые могут расцениваться и как свидетельства определенной эпохи, и как памятники языка, способные вбирать в себя и консервировать явления, актуальные для какого-либо исторического периода. Одним из первых различными аспектами немецких фамилий в течение многих лет занимался профессор А. Гейнтце. При жизни он выпустил в 1882 г. первое, а в 1903 г. второе издание «Словаря немецких фамилий», освещающие вопросы, связанные с их становлением, этимологией и географическим распределением. Словарь является бесценным раритетом в отношении использованного в нем материала. Материалом послужили списки погибших прусских и немецких военнослужащих в Австро-прусской войне 1866 г. и Франко-прусской войне 1870–1871 гг. Ценность Словаря усиливается еще и тем, что он, прослеживая генетические связи фамилий, восстанавливает и историю лексики, отчасти выполняя, таким образом, и роль исторического словаря. По словам А. Гейнтце, задача Словаря — раскрыть происхождение немецких фамилий, воскрешая тем самым в их скромной части подлинно немецкий дух народа [4: III]. Следует отметить, что для многих германистов того времени связь языка с историей народа имела некое мистическое содержание, обусловленное связью духа народа, его миропонимания со структурой языка данного народа.

Издания с третьего по шестое были значительно переработаны, исправлены и дополнены более чем на 1000 фамилий проф. П. Каскорби. С момента выхода седьмого издания «Словаря немецких фамилий» Гейнтце — Каскорби (1933 г.) прошло уже более 80 лет. Теперь это библиографическая редкость. Наше обращение к Словарю продиктовано тем, что он может быть полезен составителям словарей немецких фамилий, а также представлять определенный интерес в области развития теории ономастической лексикографии.

Седьмое издание Словаря предваряет обстоятельный очерк, написанный П. Каскорби, в котором излагаются вопросы, связанные с формированием и развитием немецкого антропонимикона. Весьма актуальной является проблема, как во всех предыдущих и в большинстве последующих ономастических работах до настоящего времени, вопрос о значении имени. Что означают такие имена, как: *Hildebrand, Grundlach, Odebrecht, Rüdiger, Amelung*? Или краткие формы, как: *Benz, Renz, Wenz, Bopp, Dapp, Rapp, Rupp, Atzl, Ratzel, Hutz!* Действительно, проблемы, затронутые в Словаре, нуждаются в глубокой и тщательной обработке исследователями, так как они весьма актуальны для выяснения и осмысления проблемы социальной природы фамилий в определенном конкретном случае. Различая вслед за Г. Фреге смысл (*Sinn*) и значение (*Bedeutung*), ставится актуальный вопрос для последующего развития референтативной теории значения: каким образом лишаются смысла и значения имена собственные? На то существует несколько причин. Прежде всего, это время возникновения фамилий. У немцев они стали устойчивыми, начиная со второй половины Средневековья, около 600–700 лет тому назад. Личные имена, которые использовались тогда в качестве фамильных имен имеют еще больший возраст. Так, германские личные имена *Siegfried, Hagen, Gunther, Dietrich, Rüdiger*, известные нам из средневековой германской эпической поэмы «Песнь о Нибелунгах», восходят к



периоду Великого переселения народов. Отмечая переход от изначальной одноименности в период становления немецкого этноса к двуименности, А. Гейнтце и П. Каскорби весьма обстоятельно описывают германский именовослов в древненемецком антропонимиконе, сравнивая мотивы наречения именем у германцев с греческим и римским имянаречением.

Едва ли возможно охватить все немецкие фамилии даже в большом, многотомном труде. Естественно, данный словарь и не претендует на исчерпывающее изложение. В нем рассматриваются наиболее продуктивные немецкие фамилии на тот период, затем — фамилии редкие, представляющие интерес с точки зрения их происхождения или структуры; показывается история становления этого класса слов и образования, наиболее типичные для отдельных эпох.

Основной состав немецких фамилий А. Гейнтце и П. Каскорби подразделяют на три большие группы:

- 1) Древние исконно немецкие фамилии, первоначально языческие личные имена, которые не передавались по наследству (например, *Albrecht* и *Arnold*);
- 2) Иноязычные личные имена, связанные с христианской религией (например, *Peter* и *Paul*).

Общим для этих групп является принцип их создания. Изначально это были личные имена, которые часто употреблялись параллельно с фамильными именами как личные имена (*Vornamen*), что вело к взаимному влиянию их друг на друга.

3) Позже, с увеличением численности населения, развитием общества, обогащался язык, потребовались дополнительные различительные именованья к личным именам из двух первых групп (например, *Weber* ‘ткач’ и *Wittenberg* ‘из Виттенберга’). Такие имена не использовались в качестве личных имен. Таким образом, если фамильное имя встречается также как личное имя (например, *Degener*, *Kasten*), то это говорит о его происхождении из имени, принадлежащего к первой или ко второй группе.

Очевидно, что эта классификация является неполной, она не включает разряды, под которые можно было бы подвести фамилии, не вошедшие в данную классификацию. Наблюдения над составом именованья, лежащих в основах современных немецких фамилий, позволяют классифицировать их на пять основных классов [1–3; 5].

1. Патронимические образования, по происхождению представляющие собой атрибутивные словосочетания аппозитивного типа «личное имя + имя отца в родительном падеже» с термином родства (например, *Heinrich, Dietrichs Sohn* > *Heinrich Dietrichsen*).

2. Фамилии, данные по месту проживания их носителей (на горе, под горой, в долине, у воды, в лесу и т. п.). В эту же группу германисты включают фамилии, возникшие от названий домов (*zum Rosenbaum, zum Adler*).

3. Фамилии, указывающие на происхождение человека из другой местности или страны (*Beyer, Böhme, Schwab, Schweizer*).

4. Фамилии, указывающие на профессиональное занятие человека (*Fischer* ‘рыбак’, *Müller* ‘мельник’, *Schmidt* ‘кузнец’).

5. Фамилии, образованные от прозвищ (*Fuchs* ‘лиса’, *Klein* ‘маленький’, *Lang* ‘долговязый’, XIII в. *Nicolaus Butenscone* ‘красивый’).

Разумеется, мотивационные признаки образования фамилий для составления классификации очень существенны, но определяющим в фамилии является ее этноязыковая принадлежность. Иными словами, какую фамилию следует считать немец-

кой, русской и т. д.? Вопрос этноязычности в ономастике ранее не ставился, поэтому составитель словаря А. Гейнтце и его продолжатель П. Каскорби включили в словарь фамилии, которые встречаются у немцев. Со статистической точки зрения фамилии граждан, для которых родным языком является немецкий, представляют собой почти «закрытый список». Количественным изменениям подвергается немецкий фамиликон лишь в случае формальных изменений фамилий граждан с приобретением прав гражданства из других языковых областей.

I. Леммой фамилий из первой группы является соответствующая германская основа, написанная прописными буквами; приводятся также родственные апеллятивы из других германских языков:

**ARAN, ARNUSI.** мужск., гот. *ara*, др.-в.-нем. *aro*, ср.-в.-нем. *ar*, англ.-сакс. *earn* ‘derAar’, русск. ‘орел’. Фамилии: *Arold; Arhold; Arelt; Arlet(h); Arlitt*; стяженные формы: *Arl(dt), Arloff*. Краткие однокорневые формы: *Aar; Ahr*. Производный патроним: *Ahring*. Гипокористики: *Ahrle, Ar(tz); Arelz; Erz; Ersch(e)*.

Фамилии, образованные от древнегерманских личных имен (курсивом даны нововерхненемецкие формы фамилий):

- *Ambrecht: Ambrecht; Arrrenbrecht.*
- *Arngeit*: производный патроним: *Arnheiter.*
- *Arnheri: Erner.*
- *Arnric: Arnr(e)ich; Annrich.*

– *Arnoald: Arnwaldt; Arn(h)oldt; Arnoul; Arnal; Arendt (Meierarend); Ar(a)nd; Ornoald.* Генитивы: *Arn(h)olds; Arnholtz; Arendes; Arelz; Ahrens; Arn(dt)s; Arntz*; лат. *Arnoldi*; производный патроним: *Arnding; Arling (1557 Arendink); Aringsmann (1540 Arendink, 1557 Arnding, 1601 Arndink)*. Аферезис: *Noldt; Nolte; Nolde*. Композиты: *Branolte (= NolteBrandes); Nölte; Nolle; Noll*. Генитив: *Nolden*, композит: *Kleine-Nolten*; лат. *Noltenius*; производный патроним: *Nolting; Nölting.*

II. **Petrus**, греч. ‘скала, камень’. Фамилии: *Petrus; Peter*; генитив (лат.) *Petri, Petry*; (нем.) *Peters; Petters; Pieters* (восточ.-фризск., ср. голл. *Pieter*). Гипокористики: *Peterl(e)in; Petterle; Pyterke*. Генитив *Peterkes*. Слав. *Piotr*; гипокористики: *Pätsch; Pietsch, Pietschmann; Pitschel; Petz, Pötz, Petsch; Pöttsch (ke); Pe(t)schke; Petzold, Pätzold; Petrick; Petrusch; Pietruschka; Pietruski*. Производный патроним: *Petering*; (литовск.) *Petereit; Peterat*. Патронимы сложные: *Petersson, Peterssen, Peterson, Petersen.*

Композиты: *Allpeter, Alt-; Brüggel-; Elsen-; Grau-; Groß-; Hans-; Hei(den)-; Hinz-; Johann-; Klein-; Krum-; Lang-; Risch-; Ro-; Schmid-; Schon-*.

III. Третья группа включает фамилии от апеллятивов с различной семантикой, прозвищ, ойконимов, гидронимов и др.

**Pokorny** III, чеш. *pokorný* ‘смиранный, покорный’; некорректно приводится сравнение с русск. *Podgorny*.

Итак, каждая из трех выделенных групп немецких фамилий отражает определенный этап развития немецкого общества. Ключевыми факторами в возникновении и распространении фамилий явились стремительная урбанизация и концентрация основного населения страны в крупных промышленных и ремесленных центрах. Личное имя более не могло выполнять свою основополагающую функцию дифференциации и индивидуализации. Чтобы устранить этот недостаток, требовались различного рода конкретизирующие дополнительные прозвания, выполнявшие функцию индивидуализации и идентификации личности в условиях широко развитой тезоименности и углублявшейся социальной дифференциации городского населения,

а также развития муниципального самоуправления, налогообложения, имущественного права и иных атрибутов прогресса общечеловеческой цивилизации [1: 154]. С течением времени дополнительные прозвания обрели новые функциональные нагрузки, превратившись в наследственные фамильные имена, служившие одновременно и как различительные индикаторы индивидов при совпадающих личных именах, и как идентифицирующие маркеры принадлежности личности к определенному семейному коллективу.

#### *Литература*

1. Антышев А. Н. Имена. Немецкие антропонимы. Уфа : БГАУ, 2001. 239 с.
2. Behaghel O. Die Deutsche Sprache. 14. Auflage. Halle (Saale) : VEB Max Niemeyer Verlag, 1968. 316 S.
3. Fleischer W. Die deutschen Personennamen. Geschichte, Bildung und Bedeutung. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin : Akademie-Verlag, 1968. 243 S.
4. Heintze A., Cascorbi P. Die deutschen Familiennamen: geschichtlich, geographisch, sprachlich. Siebente, sehr verbesserte und vermehrte Auflage / herausgegeben von Prof. Dr. Paul Cascorbi. Halle/S, Berlin: Buchhandlung des Waisenhauses G. m. b. H, 1933. 536 S.
5. Seibicke W. Die Personennamen im Deutschen. Berlin/New York : de Greyter, 1982. 230 s.

#### GERMAN SURNAMEN IN A. HEINZE — P. KASKORBI DICTIONARY

*Ahdrey N. Belayev*

Dr. Sci. (Philol.), A/Prof.,

Bashkirs State agriculture University

Ufa, Russian Federation

E-mail: anbelajew@mail.ru

The article dwells on the formation and development of German antroponymicon. The research is based on the material of "Dictionary of German surnames" by A. Heintze, P. Cascorbi, which functions as etymological and historical dictionary. The author analyzes ethnic-linguistic belonging and motivational features in old German and modern antroponymicon. Semantic classification of German surnames as well as their German origin, appellatives in other German languages are given in the article. The author comes to conclusion that national antroponymicon reflects definite period of German society development. The key factors for appearing and spreading of the German surnames were: rapid urbanization and concentration of the biggest part of population in large industrial and artisanal centers. Surnames served for person's individualization and identification in the circumstances of big number of namesakes and developing social differentiation of urban and rural population.

*Keywords:* etymology; lexicography; onomastics; surnames; German language.

УДК 811.11-112

#### **РОЛЬ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ИНФОРМАЦИИ В ЭПОНИМНОМ ТЕРМИНЕ**

© **Хантакова Виктория Михайловна**

доктор филологических наук, профессор,

Иркутский государственный аграрный университет им. А. А. Ежевского,

Иркутск, Российская Федерация

E-mail: achinj@mail.ru

© Швецова Светлана Викторовна

кандидат филологических наук, доцент,

Иркутский государственный аграрный университет им. А. А. Ежевского,  
Иркутск, Российская Федерация

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной лингвистической науки — проблеме представления информации в офтальмологическом эпонимном термине. Раскрывается значимость имени собственного в конструировании смыслового объема эпонимных терминов. Доказывается трансформация мемориальной функции имени собственного в инструмент конструирования информации. Обосновывается использование закономерностей внутреннего процесса сложения смыслов между составляющими эпонимного термина. Авторы приходят к выводу, что не имея вербального способа выражения, эпонимные термины «апеллируют» к имени собственному и экстралингвистической ситуации, ассоциация с которыми генерирует то, что не выражено на уровне открытых значений. Универсальная матрица, лежащая в основе организации словосочетаний, сложных слов, обнаруживается и в эпонимных терминах. Представляется логичным использовать выводы о семантических связях между языковыми единицами в словосочетании в методологии и теории термина вообще и в осмыслении смысловой структуры эпонимного термина в частности.

*Ключевые слова:* терминология; эпонимный термин; офтальмологический эпонимный термин; имя собственное; смысл; значение.

В настоящее время в связи с бурным развитием науки изучение языковых единиц терминологической системы в разных отраслях знания приобретает несомненную актуальность и значимость в лингвистических исследованиях. Несмотря на многочисленные достижения в изучении терминологии как разделе науки о языке, многие вопросы остаются нерешенными. К их числу можно отнести представление эпонимической информации при конструировании смыслового объема эпонимного термина.

В лингвистике при описании эпонимного термина существует точка зрения о непрозрачности значения и информационной неопределенности эпонимных терминов [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 68], что не представляется бесспорной, особенно на фоне сохраняющейся сегодня тенденции появления новых эпонимных терминологических единиц в разных отраслях знания. Причину неопределенности значения эпонимных терминов во многом связывают с именем собственным, функциональное назначение которого видится в основном в указании на имя исследователя. Так как следствием неопределенности и нечеткости в содержании языковых единиц наряду с недостатком информации могут быть хаотичные (при этом чаще всего нежелательные) действия в профессиональной деятельности людей, то очевидны неудовлетворительность и неприемлемость такого понимания содержания эпонимных терминов. К тому же, научная картина мира, а именно представление об окружающем человека мире с позиции любой отрасли науки, требует более точного толкования содержательной стороны терминов вообще и эпонимных терминов в частности. Решение поставленной задачи видится, прежде всего, в попытке переосмысления роли имени собственного, которое рассматривается в эпонимных терминах лишь как средство, выполняющее мемориальную функцию. Роли имени собственного в составе эпонимного термина, на наш взгляд, следует придать большую значимость по сравнению с существующей о нем точкой зрения. Поскольку смысловое наполнение термина определяет, как правило, коллективные действия и нередко используется в качестве директив

в профессиональной деятельности специалистов, есть необходимость выделить в качестве отдельного объекта рассмотрения в настоящей работе значимость имени собственного в организации информации в эпонимном термине.

Материалом исследования в данной статье послужили английские офтальмологические эпонимные термины, составным компонентом которых является имя исследователя, описавшего то или иное заболевание или разработавшего новое в его диагностике и лечении. При этом важным является следующее: в эпонимном термине имеет место сложная архитектура знаний и представлений об описываемом явлении, которые сосуществуют друг с другом, создают определенную сеть взаимосвязей и взаимозависимостей, что позволяет утверждать, что смысловым объемом эпонимных терминов многослоен. В нем каждый слой языковой и научно-специальной информации соотносится с информацией об исследователе, выраженной именем собственным. Аналогична картина и с описательными терминами. Дефиниции описательных терминов часто нуждаются в эпонимной информации, и это может быть выражено ссылкой к эпонимному термину. Так, например, привлечение эпонимного термина в дефиниции термина *vitelliform dystrophy*: *Vitelliform dystrophy, or Best disease, is a hereditary retinal dystrophy involving the retinal pigment epithelium* [URL:[http:// eyewiki.aao.org/ Best\\_Disease](http://eyewiki.aao.org/Best_Disease); дата обращения 26.01.2018].

Выявление и описание роли имени собственного в конструировании информации в эпонимном термине в данной работе опирается на следующие посылы теоретической значимости:

- Смыслы, связанные с именем собственным, — важная составляющая часть смыслового объема эпонимного термина. Будучи его непосредственно составляющей, эти смыслы не могут не вступать в определенные отношения с другими смысловыми компонентами содержания термина. При этом статус смыслов, связанных с именем собственным, по отношению к другим составляющим эпонимного термина рассматривается нами как обязательный.

Обязательное наличие имени собственного в термине заключается в том, что одно и то же имя собственное может стать основой образования двух, а иногда и более терминологических словосочетаний, используемых для наименования одного и того же явления. Множество терминологических словосочетаний одного и того же смыслового пространства, в структуре которых имеется имя собственное, позволяет говорить о его необходимости в конструировании смыслового объема эпонимного термина. Здесь следует особо подчеркнуть, что в данном случае происходит трансформация мемориальной функции имени собственного в инструмент конструирования информации об описываемом явлении.

С определенной долей уверенности можно констатировать, что имя собственное в эпонимном термине служит для раскрытия и уточнения предметно-содержательной части передаваемой термином информации. Рассмотрим в этой связи разные наименования одного и того же заболевания, характеризующегося дегенерацией зрительного нерва и папилломакулярного пучка, что приводит к потере центрального зрения и скотомы. Это двухкомпонентный эпонимный термин *Leber disease* и его синонимы: трехкомпонентный термин *Leber's optic atrophy* и четырехкомпонентный термин *Leber hereditary optic neuropathy*. В их дефинициях подчеркивается наследственный характер заболевания, редко проявляющийся и связанный с мутацией в любом из нескольких генов, кодируемых

митохондриальным геномом [URL:[https://medicine\\_en\\_ru.academic.ru/41873/leber%27s\\_optic\\_atrophy](https://medicine_en_ru.academic.ru/41873/leber%27s_optic_atrophy); дата обращения 27.01.2018].

В терминах *Leber's optic atrophy* и *Leber hereditary optic neuropathy* имеются указания на специфику проявления заболевания. В термине *Leber's optic atrophy* фокусируется внимание на атрофии, вследствие которой уменьшается размер, объем, вес органа, функционирование которого прекращается. Атрофия может затрагивать ткани, нервы, слизистые, железы.

Согласно дефиниции другого термина *Leber hereditary optic neuropathy*, это редкое наследственное расстройство, поражающее молодых мужчин. Оно характеризуется потерей центрального зрения из-за нейроретинальной дегенерации. Потеря зрения в одном глазу обычно сопровождается потерей во втором глазу.

Несмотря на то, что в терминах *Leber's optic atrophy* и *Leber hereditary optic neuropathy* представлена информация о заболевании, в их составе, тем не менее, присутствует имя собственное. Следовательно, смысловой объем этих терминов нуждается в эпонимном компоненте, что делает информацию, представленную именем собственным, необходимой для понимания всего термина. Это, по нашему мнению, является одним из контраргументов против предложений исключить термины с эпонимным компонентом из числа терминологических единиц. В этом плане обоснованным можно считать, что для того, чтобы «правильно понять тот или иной термин, необходимы сведения не только из самой науки и техники, но и научной деятельности ученого, именем которого назван этот термин» [Вахрамеева, 2003, с. 28]. Думается, что за именем собственным стоит дискурсивно заданный референт (информация об исследователе или ситуации, имевшей место описание заболевания), который служит важным средством восполнения информации, скрытой в смысловом объеме эпонимных терминов.

В связи с этим есть необходимость избрать при описании роли имени собственного в эпонимном термине следующую теоретическую посылку: наряду со смыслами, представленными в эпонимном термине эксплицитно, существует целый ряд имплицитно выраженных смыслов. Они не имеют формальных показателей, но, тем не менее, они необходимы для правильного истолкования терминов. Не имея вербального способа выражения, они «апеллируют» к имени собственному и экстралингвистической ситуации, ассоциация с которыми генерирует то, что не выражено на уровне открытых значений. Так, смыслы термина *Cogan syndrome* раскрывают и уточняют информацию, передаваемую его синонимами *Congenital oculomotor apraxia* и *Congenital saccade initiation failure* об описываемом заболевании. Термином *Congenital oculomotor* актуализируются «наследственность», «неспособность двигать глазами», «трудность, связанная со слежением за горизонтальным перемещением объектов». В смысловом объеме термина *Congenital saccade initiation failure apraxia* наряду со смыслами, свойственными термину *Congenital oculomotor apraxia*, подчеркивается «дефектность». В значении синонимов эпонимного термина *Cogan syndrome*, нет информации о том, что это заболевание характеризуется резким началом головокружения, звоном в ушах и обычно быстро развивающимся заболеванием, что выражено имплицитно и связано с дискурсивно заданными референтами. К ним мы относим исследователя и ту ситуацию, в которой исследование проводилось.

Следующим основополагающим ориентиром при описании роли имени собственного в конструировании информации в эпонимном термине избираются нами правила сочетания слов в словосочетаниях, в основе которых лежит внут-

ренный процесс сложения смыслов, «дающий не сумму смыслов, а новые смыслы» [Щерба, 1958, с. 68]. Эти же правила были обнаружены и в наблюдениях К. Бюлера за значениями композитов, не всегда являющихся результатом простого объединения их частей [Бюлер, 1993, с. 292]. На наш взгляд, универсальная матрица, лежащая в основе организации словосочетаний, сложных слов, обнаруживается и в эпонимных терминах. Поэтому представляется вполне логичным использовать выводы о семантических связях между языковыми единицами в словосочетании в методологии и теории термина вообще и в осмыслении смысловой структуры эпонимного термина в частности. Семантические отношения между частями эпонимного термина не сводимы к их простому сложению. В продолжение анализа термина *Cogan syndrome* следует подчеркнуть, что эпонимный компонент способствует конкретизации и сужению информации. Это представляет собой перспективное поле дальнейших исследований.

Завершая наши рассуждения о роли имени собственного в организации информации в офтальмологических эпонимных терминах, хотелось бы подчеркнуть следующее: они как выразители экспертных знаний составляют часть особым образом систематизированных и упорядоченных знаний в области офтальмологии, усвоение которых необходимо для специалистов этой области знания. Таким образом, эпонимный компонент активизирует всю концептуальную систему человека, связанную с его профессиональной картиной мира.

#### *Литература*

1. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. М.: Академия, 2008. 304 с.
2. URL:[http://eyewiki.aao.org/Best\\_Disease](http://eyewiki.aao.org/Best_Disease) (дата обращения: 26.01.2018).
3. URL:[https://medicine\\_en\\_ru.academic.ru/41873/leber%27s\\_optic\\_atrophy](https://medicine_en_ru.academic.ru/41873/leber%27s_optic_atrophy) (дата обращения 27.01.2018)
4. Вахрамеева В. В. Эпонимные термины в английских подъязыках науки и техники: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2003. 143 с.
5. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Наука, 1958. Т. 1. 182 с.
6. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция [Текст] / К. Бюлер; [пер. с нем., общ. ред. и коммент. Т. В. Булыгиной; вступ. ст. Т. В. Булыгиной и А. А. Леонтьева]. М.: Прогресс, 1993. 528 с.

#### ROLE OF A PROPER NAME IN PRESENTATION OF INFORMATION IN EPONYM TERM

*Victoria M. Khantakova*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,

Irkutsk State Agrarian University named after AA Ezhevsky,

Irkutsk, Russian Federation

E-mail: [achinj@mail.ru](mailto:achinj@mail.ru)

*Svetlana V. Shvetsova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

Irkutsk State Agrarian University named after AA Ezhevsky,

Irkutsk, Russian Federation

The article is devoted to one of the topical problems of modern linguistic science — the problem of presentation of information in an ophthalmological eponym term. The significance of the proper name in the construction of the semantic volume of eponym terms is

revealed. The transformation of the memorial function of the proper name into a tool for constructing information is proved. The use of the laws of the internal process of the adding of meanings of the components of the eponym term is justified. The authors conclude that without verbal means of expression, eponymous terms "appeal" to the proper name and extra-linguistic situation the association with which generates something that is not expressed at the level of explicit meaning. The universal matrix underlying the organization of word combinations and compound words is also found in eponym terms. It seems logical to use the conclusions about semantic links between linguistic units in the word combination in the methodology and theory of the term in general and in understanding the semantic structure of the eponym term in particular.

*Keywords:* terminology; eponym term, ophthalmological eponym term, proper name, meaning, sense.

УДК 81'373.231

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ МОНГОЛЬСКИХ АНТРОПОНИМОВ**

© **Хиад Дашдондогийн Энхбат**

кандидат филологических наук, доцент,  
Монгольский государственный университет  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: Denkh\_num@yahoo.com

В статье автор исследует диахронический и синхронический аспект монгольских личных имен. Социальность языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. Монгольская антропонимическая лексика дает ценную информацию историко-этнографического плана об общественной жизни и менталитете монголов, их обычаях и традициях, отражает последовательность и специфику ступеней номинации. История кочевых народов Центральной Азии свидетельствует о том, что кочевники имели прозвища и титулы. Не только отдельные лица, но и племена или кланы носили прозвища, которые позже стали клановыми. Традиция древних монголов именованя детей сохраняется до сих пор. Авторм представлены результаты исследования динамики личных имен монголов (городского и сельского населения) в XX в. с интервалом в 25–35 лет. Автор приходит к выводу, что в последние десятилетия монголы все большее предпочтение отдают собственно монгольским именам.

*Ключевые слова:* монгольский антропонимикон; личные имена; социальная функция имени; синхрония; диахрония; эволюция личных имен.

Национальный антропонимикон включает в себя различные по происхождению и по значению личные имена. Это самая распространенная ономастическая категория, которая возникла в далёкой древности. Личные имена имеют национально-культурную специфику у каждого народа и с течением времени претерпевают изменения: одни антропонимы по тем или иным причинам выходят из употребления, другие появляются заново, третьи заимствуются. Современная лингвистическая наука сосредоточивает все большее внимание на исследовании национального ономастикона, представляющего собой значительный пласт в лексической системе любого языка. Вся совокупность антропонимов (личные имена, производные от них уменьшительно-ласкательные, пейоративные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и т. д) называется антропонимией.



Имена возникли в далекой древности, но они ещё не были именами в современном понимании. Они мало чем отличались от прозвищ, т. к. человечество ещё не имело готового имени, ему предстояло создать его. Имя не только необходимая принадлежность человека, но и необходимое условие существования даже самого примитивного человеческого общества [Никонов, 1974, с. 36]. Люди издавна верили в магическую силу имен, поэтому выбор имени для младенца был теснейшим образом связан с общественным сознанием. В антропонимических единицах находят свое отражение исторически сложившиеся обычаи и традиции народов, религиозные взгляды, эстетические представления, в них фиксируются как национальные идеалы красоты, так и отклонения от них и даже физические и иные недостатки. Антропонимы, как и все прочие имена собственные выполняют следующие основные функции:

1. Дифференцирующую, которая свойственна всем разрядам антропонимов, но у прозвищ она отличается особой модификацией и имеет свои специфические черты.

2. Дейктическую, указывающую на место индивида в социальной структуре общества. Эта функция имеет практическое значение для жизни общества. На наш взгляд обе эти функции следует рассматривать как единую социально-различительную функцию.

Антропонимическая система любого национального языка динамична, находится в постоянном развитии. Она подвижна не только в диахроническом плане (меняется состав имен, характер их использования в речи), но и в синхроническом — имена употребляющиеся в конкретный период истории языка взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Поэтому синхронный и диахронный анализы, имея разные предметы исследования в пределах языка, дополняют друг друга и открывают возможность проследить естественное состояние языка и его эволюцию во времени и в пространстве. Диахроническая лингвистика рассматривает вещи в продольном срезе, который отражает ход времени, изменяющего их, нарушающего порядок, время дезорганизует и может их разрушить, если бы не вмешательство противоположной, организующей силы [Фефилов; URL: [https:// profilib.net/chtenie/158477...fefilov...v...lingvistike](https://profilib.net/chtenie/158477...fefilov...v...lingvistike); дата обращения: 10 апреля 2018 г.]. Антропонимы входят в несколько различных систем, отражающих отношение человека к окружающей среде, к обществу, к отдельным общественным группам, к системам взглядов исторически сложившихся в данном обществе. Все это в опосредованном виде отражено в антропонимах, поэтому их изучение невозможно в отрыве от историко-этнографических, социально-экономических, культурных и языковых явлений.

Согласно Н. А. Баскакову, на основе сравнительно-исторического исследования тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языков выявлено шесть основных эпох их развития: Алтайская эпоха, Хунская эпоха (до V в. н. э), Древнетюркская эпоха (V–X вв.), Среднетюркская эпоха или эпоха развития формирования языков основных тюркских племен (X–XV вв.), Новотюркская эпоха или эпоха развития и формирования языков и народностей (XV–XX вв.), Новейшая эпоха [Баскаков, 1979]. Исходя из характера социальных отношений и политической истории древних монголов и тюрков, их религиозных мировоззрений можно предположить, что в этот период мужские и женские имена мало отличались как по семантике основ, так и по структуре. Антропонимикон включал, в основном, языческие имена, связанные с культом

солнца, луны, небесных тел, культом предков, культом горы и т.д., а также имена, в основе которых лежали названия животных. Религиозные представления и бытовые суеверия вызвало табуирование личных имен среди монгольских племен.

В этой связи приведем мнение Л. Н. Гумилева, который писал, что для центральноазиатских народов характерно называть своим родоначальником того или иного зверя. Так тибетцы считали своими предками самца обезьяны и самку ракшаса (лесного духа), монголы — серого волка и лань, телесцы — волка и дочь хуннского шаньюя, а тюрки хуннского царевича и волчицу. Две последние легенды возникли очень давно, по-видимому еще в период обитания этих народов на южной окраине великой пустыни Гоби, так как мифология в некоторой степени корректируется фактами политической истории и этногенеза. Все это накладывало отпечаток на ономастику названных народов того времени и последующих периодов. Ученый отмечал, что тюрки не носили одного и того же имени от рождения до смерти, как европейцы. Имя тюрка всегда указывало на его положение в обществе. Мальчиком он имел прозвище, юношей — чин, мужем — титул, а если был ханом — титул менялся по удельно-лестничной системе [Гумилев, 1993, с. 81].

Синхроническая лингвистика рассматривает языковые явления в вертикальном срезе, не в дезорганизирующем движении, а в противоположном, которое направлено в сторону организации и систематизации, определяя их взаимосвязь и подчиняя их самым глубоким законам человеческого мышления. При исследовании динамики личных имен монголов в XX в. нами производились годовые срезы 1925 г., 1955 г., 1990 г. и 2015 г. Методом сплошной выборки мы отобрали для анализа 10 тысяч личных имен лиц, рожденных в городе Улан-Баторе и в 5 аймаках Монголии [Энхбат, 2017, с. 43]. Проведенный нами анализ свидетельствует о следующем:

1. Сопоставляя именной 1925 г. с именником 1955 г. мы выявили существенные изменения, состоящие, во-первых, в утрате известного количества старых имен тибетского и санскритского происхождения, во-вторых, в увеличении числа собственно монгольских имен. В силу свободного функционирования личные имена монголов отражают малейшие изменения в общественной жизни народа, в эстетике восприятия им действительности. Именной фонд монголов подвижен, но, по сравнению с индоевропейскими и славянскими именниками, не в такой степени подвижен, и не в такой степени «законсервирован».

2. Расширение дружественных отношений между нашими народами и влияние русского языка способствовали тому, что в именнике монголов с середины 1940-х годов начинается массовое заимствование имен славянского происхождения (Володя, Александр, Юра, Ира, Нина, Зина и др.), которые проникли в монгольский язык бесспорно через носителей русского языка. Личные имена тибетского происхождения в этот период начинают сдавать свои позиции в пользу собственно монгольских имен.

3. Третий срез заметно отличается от предыдущих двух. 1990-е гг. как известно, характеризуются началом развития демократии во всех сферах социальной, экономической, культурной и духовной жизни общества. Это не могла не отразиться на выборе личных имен для детей, рожденных в 1990-е годы и начиная с 2010 годов. Сопоставляя эти срезы с хронологическими срезами

1925 г. и 1955 г. можно сделать следующие выводы: 1. В процессе наречения детей все большее предпочтение отдается собственно монгольским именам с прозрачной внутренней формой, например, Оюун, Уянга, Билгүүн, Баясгалан, Чингүүн, Ирмүүн, Ууган, Цэцэг, Дэлгэр, Сондор и др.

2. В результате уменьшается количество личных имен тибетского, санскритского и индоевропейского происхождения. Наблюдается тенденция отказа от длинных непонятных и трудных для произношения личных имен.

3. Закладывается начало массового наречения детей именами монгольских исторических лиц, военачальников, императоров, известных героев. Приведем примеры, взятые нами из среза 2010 года: Тэмуучин, Цагаадай, Моодун, Хабул, Чингүнжав, Хасар, Билгүүдэй, Аригбух, Сорхогтан, Цэцээхэн, Самар и др.

Выводы:

1. Антропонимическая система живого языка динамична: она подвижна не только в диахроническом, но и в синхроническом плане.

2. Только массовые, повторяющиеся факты могут быть закономерностями и приблизить нас к постановке проблемы о собственно лингвистических и экстралингвистических факторах, влияющих на постоянное изменение репертуара имен и степени их популярности. Затронутый нами аспект ономастики безусловно открывает интересную перспективу дальнейших исследований.

#### *Литература*

1. Баскаков Н. А. Историко-типологическая морфология тюркских языков. М.: Наука, 1979. 274 с.
2. Гумилев Л. Н. Древние тюрки. М.: Товарищество «Клышников — Комаров и К», 1993. 528 с.
3. Дашинамаева П. П. Философия языка и теория значения. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2010. 248 с.
4. Никонов В. А. Имя и общество. М.: Наука, 1974. 278 с. Фефилов А. И. Феномен языка в философии и лингвистике / URL: [https:// profilib.net> chtenie/158477...felifov...v...lingvistike](https://profilib.net/chtenie/158477...felifov...v...lingvistike)
5. Энхбат Д. Монгольская антропонимика. Улан-Батор: Удам судар, 2017.
6. Jurgen Jaspers. Society and Language Use. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., 2010. 340 p.

#### SOCIO-CULTURAL FACTORS IN MONGOLIAN NAMING

*Khyad Dashdondog Enkhbat*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

National University of Mongolia

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: Denkh\_num@yahoo.com

This article discusses the diachronic and synchronic aspect of Mongolian personal names. The sociality of language should be understood as a dialectical unity of language and culture, language and society. Mongolian anthroponymic vocabulary provides valuable information on the historical and ethnographic plan of social life and mentality of the Mongols, their customs and traditions, reflects the consistency and specificity of the steps of nomination. The history of the nomadic peoples of Central Asia shows that nomads had nicknames and titles. Not only individuals, but also tribes or clans carried nicknames which became x clans later. The tradition of the ancient Mongols naming children is still. The author pre-

sents the results of a study of the dynamics of personal names of the Mongols (urban and rural) in the twentieth century, with an interval of 25 — 35 years. The author comes to the conclusion that in recent decades the Mongols prefer Mongolian names. Переводила в гугле

*Keywords:* Mongolian anthroponyms; personal names; social function of a name; synchrony; diachrony; evolution of personal names.

УДК 811.111

## **INTENSIFICATION AND WEAKENING THE MEANING OF ADJECTIVES: MONGOLIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

© **Sunjidmaa Damdin**

Assoc. Prof.,

National University of Mongolia

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: sunj\_bil\_dol@yahoo.com

In every language intensification and weakening or minimizing the meaning of adjectives are frequently occurring aspects of communication and to identify the similarities and differences of intensification and weakening of meaning of adjectives in two distinct languages, Mongolian and English, is subject to investigation. They show the near equivalence and have a similar distribution depending on their intensifiers, suffixes and idiomatic collocations to express intensification and weakening of adjectives. The Mongolian and English both employ a limited number of adverbs and intensifiers that are used idiomatically.

The fundamental, typological differences lie in prefix usage and the categorization as two investigated languages are included in distinct language families, Altain and Indio-European and are vital for further study.

*Keywords:* degrees of comparison of adjectives; intensification/maximization; weakening/minimization; meaning of adjectives.

While communicating, humans and every nation have always been challenged to compare the features and qualities of certain objects by employing the comparative and superlative degrees. Even more, there has been a strong need to intensify and weaken the meaning of qualifying phrases and adjectives to characterize the significance of certain objects, not to compare. In every language intensification and weakening or minimizing the meaning of adjectives are frequently occurring aspects of communication and worth studying. To identify the similarities and differences of intensification and weakening of meaning of adjectives in two distinct languages, Mongolian and English, is subject to investigation. It is a longer case that every literary and spoken language employs their particular approaches to intensify the meaning of adjectives and there is a strong need to master the essentials of these approaches, for those who are conducting contrastive studies in distinct languages, like Mongolian and English.

The scholars who are primarily associated with the study have been concerned with the intensifying and weakening approaches and their relevant literature have developed considerable interest in the definition of intensification and difference from comparative and superlative degrees of adjectives.

Since 1950, intensification, or the expression of the semantic role of degree began to be considered as the meaning/semantics not a degree of adjectives [Бямбадорж,

2006, с. 116-119]. Therefore, “From the semantic notions, the meaning of adjectives can be divided into 3 categories as intensified /maximized, regular, and weakened /minimized” [Өнөрбаян, 2004, с. 233] and explained them as follows:

Intensified or maximized — *Мааш удаан*

Regular -*Удаан*

Weakened or minimized — *Удаавтар*

“Take a look at abstract and real meaning and modality of adjectives. Adjectives describe the peculiarity and symbol of any item and this peculiarity is regarded as the actual meaning of certain items and stays stagnant. The scholars identify it as a “real meaning” [Ю. Мөнх-Амгалан; Кан Шин. 2014, с. 112].

It is one of natural modality of an adjective and the stagnancy can be changed according to the speaker’s emotional state and value. Thanks to this change, the stagnancy of selected adjective can be intensified or weakened and that relation is dynamic. This dynamic state is considered as an abstract modality or the intensified and weakened meaning.

**In Mongolian language the adjectives can be intensified as follows:**

1. **“adjective+Intensifiers”**(*мааш, тун, нэн, үлэмж, асар, үнэхээр, ёстой, үнэнхүү, шал, цал, цэл, над, час, таг, ниг, азай, цоо, чармай, цэлдэн, нэлдэн, тас, тэс, тэг, чин, энгүй, тоймгүй, тоо томшигүй, хязгааргүй, мөн, даанч, хичнээн*)

2. **The first open syllable of particular adjective + suffix “b”**  
-color (*цэв цэнхэр, яв ягаан, ув улаан, був буурал, шав шар*)

-Form (*бөв бөөрөнхий, тэв тэгш, дув дугуй*)  
-Quality (*эв эрүүл, дүв дүүрэн, хув хуурай, хав хатуу, зөв зөөлөн*)

3. **Intensifier “их” + most adjectives that express the quality and quantity except color (mostly in spoken language)**

4. **Repeat certain adjective with the help of possessive and ablative cases** *Ex: холийн хол нутаг, алсын алс газар, сайнаас сайн хүн, хурданаас хурдан хүлэг, тодоос тод од, өндрөөс өндөр уул ...*

**The meaning of adjectives can be weakened or minimized in the following ways:**

1. **Adjective + suffix “-втар4”**

Color- *харавтар, улаавтар, цагаавтар*

Form -*багавтар, нимгэвтэр, бөөрөнхийвтөр*

Quality- *залуувтар, хүйтэвтэр, хөгшивтөр*

2. **Adjective+ suffix “-дуу2”**

Color — *цагаандуу, бордуу, хүрэндүү*

Form- *хавтгайдуу, зуувандуу, дөрвөлжиндүү*

Quality — *хөнгөндү, намхандуу, муруйдуу*

3. **Adjective + 2 suffixes (-дуу, дүү –втар4) blended (tied) together expresses more minimized meaning.** The suffixes are added according to the vowel harmony.

*Ex: Харавтардуу, ягаавтардуу*

4. **Adjective+ suffix (-нгүй)**

*Ex: шарангуй царай, бурангуй өнгө*

The researchers had different orientations for defining the degree, meaning of adjectives, and their semantic features. For instance: “It cannot be misapprehended adjective degrees with intensification” “Intensifying the meaning of adjectives means not logically to compare the features within lexical items. It only reveals at what scale the certain feature of lexical item is” [Ц. Өнөрбаян 2004, с. 237].

On the other hand, "...intensification cannot be separated from comparison of adjectives" [M. Базаррагчаа. 1990, с. 321].

As noted before, intensifying the meaning of adjectives has long been the subjects for scholars from different periods and theoretical backgrounds. According to the present study, intensification or intensifying of adjectives is investigated in contemporary English language. "Intensification is the linguistic phenomenon that identifies the expression of the semantic role and its scale and change in the meaning of lexical items" [Quirk. R, et al. 1985, с. 211]. Moreover, he added, "More specifically, semantically we can identify two sets of intensifiers on the basis of their positive or negative orientation" and divided intensifiers as *amplifiers* scale upwards from an assumed norm the property expressed by the modified element (*very, extremely, absolutely*). They are comprised of *maximizers*, which denote the upper extreme of the scale (*absolutely, completely*), and *boosters*, which denote a high degree (*very, badly, bitterly*). Conversely, *downtoners* have a general lowering effect. They are further categorized into *approximators* (*almost, nearly*), *compromisers*, with a slight lowering effect (*a bit, little, rather*) ,*diminishers*, scaling downwards and roughly meaning "to a small extent" (*partly, only*), and *minimizers*, or negative maximizers (*hardly, in the least*) [Quirk. R, et al. 1985, с.211].

The researcher Silvia Cacchiani, in her paper, admitted and improved this categorization [Silvia Cacchiani 201, с. 12]. The table shown below indicates the degree of intensification.

Table 1

Degrees of intensification

DEGREE CATEGORY		ADVERB	SCALE
Adapted from van O [1989]; [Klein 1998]	Quirk <i>et al.</i> [1985]		
I — Completive/ Absolute degree (X)	Ia — Amplifier — Maximizer	<i>absolutely, completely</i>	Complementaries/Inherent superlatives
II — Approximative degree (II if not I)	IIa — Downgrader — Approximator	<i>almost, nearly</i>	Complementaries
III — Extremely high degree (III if not I)	Ia — Amplifier — Maximizer	<i>extremely, too</i>	Opposites
IV — High degree (IV if not III)	Ib — Amplifier — Booster	<i>Very</i>	Opposites
V — Moderate degree (V if not IV/III)	IIb — Downgrader — Compromiser	<i>rather, pretty</i>	Opposites
VI — Minimal degree (VI if not V/IV/III)	IIc — Downgrader — Diminisher	<i>somewhat, a bit</i>	Opposites
VII — Quasi-negative	IId — Downgrad-	<i>Little</i>	Opposites

degree (VII if not VIII)	er — Minimizer		
VIII — Negative degree (X)		<i>Not</i>	

**In English language the adjectives can be intensified as follows:**

1. **Adverbs/intensifiers + adjective** (*incredibly unusually, too, completely, remarkably, extremely, really, very, quite/rather/fairly*)

2. **Limited number of adjectives employ some adjectives and nouns that idiomatically used as adjectives.** For instance: *brand new, crystal clear, dead lucky, dead right, fast asleep, sound asleep, paper thin, pitch black, razor sharp, rock hard, blind drunk, bone dry, dirt cheap, wide awake.*

3. **A certain number of strong/ extreme adjectives can stand alone (not using any boosters or intensifiers) and express intensified meaning as they have maximizing effect.** In other words, their spontaneous changes undergo in the lexis not in morphological structures.

*Interesting — fascinating*

*Tiring —exhausting*

*Funny-hilarious*

*Good-brilliant*

*Good-looking- gorgeous*

*Frightening —terrifying*

*Bad-awful*

*Memorable- unforgettable*

*Angry-furious*

*Unpleasant- disgusting*

Though these strong/ extreme adjectives are in their intensified meaning, they can be modified by adverbs *absolutely, really, completely, exceptionally, totally, particularly, utterly, quite* and express even more maximized tone.

4. **The prefixes “super, mega, ultra ”+adjective**

*(superstar, Megastore, ultrasound)*

5. **Repetition of intensifiers (exceptionally).** For instance: boy in the story had to insist that this time, there *really, really, really* was a wolf.

**In English the meaning of adjectives can be weakened or minimized in the following ways:**

1. Color adjectives (primarily)+ **prefix “-ish”** (*reddish*)

2. a little, a bit, not very +**adjective** Ex: *a little cold, not very hot*

There are more similarities than differences in both languages in expressing their intensification and weakening forms of adjectives. In other words, they show the near equivalence and have a similar distribution depending on the their intensifiers, suffixes and idiomatic collocations. The Mongolian and English both employ a limited number of adverbs and intensifiers that are used idiomatically.

The fundamental, typological difference lies in prefix usage as two investigated languages are included in distinct language families, Altaian and Indio –European. Mongolian lacks prefix usage vs English.

Though strong / extreme adjectives seem to exist in the Mongolian language, they are not considered as intensified adjectives. It can be noted that they accomplish the task to intensify or maximize the meaning and express strong emotional reaction.

For instance: *Хөөрхөн — үзэсгэлэнтэй; Сайхан — тансаг, төгөлдөр, тасархай*

As is well known from the present study, in modern English, color adjectives are not usually intensified with the help of affixes. In other words, they lexically (not in morphological structures) convert into another intensified and weakened words.

	<b>Intensified</b> { <i>Amplifier — Maximizer</i> }	<b>Regular</b>	<b>Weakened</b> { <i>Downgrader — Minimizer</i> }
<b>1</b>	<i>Magenta</i>	<i>Pink</i>	<i>Lilac</i>
<b>2</b>	<i>Scarlet</i>	<i>Red</i>	<i>Reddish</i>

Further investigations can be broadly carried out with their Mongolian equivalent.

#### References

1. Мөнх-Амгалан. Ю; Кан Шин. Орчин цагийн монгол хэлний бүтээвэр судлал II . Улаанбаатар. 2014 он
2. Бямбасан. П. Монгол хэлний онол бүтцийн асуудалд. Улаанбаатар. 2006 он
3. МУБИС , Монгол судлалын сургууль, Монгол хэл шинжлэлийн тэнхим. Орчин цагийн монгол хэл. Улаанбаатар хот. 2002 он
4. Өнөрбаян.Ц . Орчин цагийн монгол хэлний үг зүй, Улаанбаатар. 2004 УБ
5. Gunter. R Adjective intensification — learners versus Native speakers. Amsterdam-Atlanta, GA 1999.
6. Quirk Randolph, Greenbaum Sidney, Leech Geoffrey. A comprehensive grammar of the English language, Longman. London / New-York. 1985.
7. URL: <http://journals.openedition.org/lexis/1079#article-1079> (reference date 28.03.2018).

#### ИНТЕНСИФИКАЦИЯ И МИНИМИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В МОНГОЛЬСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

*Сүнжидмаа Дамдин*

преподаватель английского языка,

Монгольский государственный университет

Улан-Батор, Монголия

E-mail: [sunj\\_bil\\_dol@yahoo.com](mailto:sunj_bil_dol@yahoo.com)

Во время общения людям и каждой нации всегда приходилось сравнивать особенности и качества определенных объектов, используя сравнительную и превосходную степень. Более того, в каждом языке существует необходимость интенсифицировать и ослабить значение качественных имён прилагательных, чтобы охарактеризовать какие либо имена существительные. Также, в каждом языке сравнение качества прилагательных часто связаны с некоторыми аспектами коммуникации. Определить сходство и различия значения прилагательных в двух разных языках, монгольском и английском, есть цель данной статьи.

Исследование показывает близкую эквивалентность степеней сравнения в этих языках. Так, например, в монгольском и английском языках количество наречий и слов-усилителей значений прилагательных весьма ограничено, и часть из них используются идиоматически. Однако, основополагающие типологические различия заключаются



ся в использовании префикса в монгольском языке, что связано с принадлежностью монгольского и английского языков к разным группам.

*Ключевые слова:* степени сравнения прилагательных; интенсификация; минимизация значения прилагательных.

УДК: 811.5

## **COMPARATIVE STUDY OF KOREAN LANGUAGE AND MONGOLIAN LANGUAGE: ON THE EXAMPLE OF THE WORD “LEG”**

© **Song Euimin**

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,

Mongolian National University of Education,

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: em\_song@hanmail.net

The article deals with the linguistic analysis of the words denoting a human's lower limbs or "legs" in the Korean and Mongolian languages from a historical perspective (Korean word '다리(dari)' and the Mongolian word 'хөл(khul)'). The goal of the study is to present evidence of the assumption suggested by the author that the mentioned two languages have the same origin and belong to one language family. Through semantic analysis of the words that bear the meaning of *leg* the author discovers similarities that still exist in the modern Korean and Mongolian languages in the form of the so called fossilized words, which supports the idea of the two languages' common origin.

*Keywords:* Korean language; Mongolian language; original meaning; fossilized words; human body terms; a lexeme "leg".

### **1. Introduction**

There are thousands of different languages in the world. The origin of certain languages causes disputes among linguists, and the Korean language is one of this kind. By studying similarities between Mongolian and Korean languages we attempt to discover the roots of the Korean language's origin and to determine the language family it belongs to.

Many scholars have studied the origin of Korean, but still have not determined its origin. However, some scholars believe that Korean is related to Turkic, Manchurian and Mongolian languages.

Our research is based on the assumption that if these languages are of one origin, some similarities in the words that denote parts of the human body may still remain. Thus, this article is intended to study the original meaning of word *legs* (Korean — '다리(dari)' Mongolian — 'хөл(khul)'), and to restore the linguistic links and the relationship between the two languages.

Russian linguist E. D. Polivanov (1891–1938) first discovered that Korean language originated from the Altai language in 1927. Later other researchers, such as G. J. Ramstedt (1873–1950) and N. N. Poppe (1897–1991) also attempted to prove this through comparative studies, but with no conclusive evidence.

Opponents to the "Altai Theory" argue that if languages are of the same group, base words such as numbers and human body terms should be similar on specific level, and

that similarities have not been found in comparative studies of Korean and Altai languages, therefore, Korean can't be considered to be of the Altai language origin.

Why is not there enough evidence until today? We believe that the reason is that scientists did not conduct the study by a serial survey. So, we assume that if the two languages are in the same group, there must be some fossilized words left in the modern languages. Therefore, fossilized words might help to prove the connection between the two languages. Therefore, the purpose of our comparative research into the word *Legs* is to discover the traces of similarity between Korean and Mongolian through serial surveys.

## 2. Studying the word *legs* in the two languages

Legs divide the lower part of our body into two sides. The two separate parts of the body are first and foremost to support the body, to walk and stop. The role of legs in the human body movement, its size, location and shape is very important. The feature of the location is that two separate parts are "apart and attached to the main part of the body". The term "apart" was used in the language and formed '가랄(garal)'<sup>1</sup> which means "divided". If we search for the word *Legs* in the literary monuments,

1. 菩薩의 몸과 살과 손과 발와(釋譜13:19)
2. 늘그너허툼안고(月釋8:101)
3. 허튀와 발과 간하니: 猶股肱也(內訓2:28)
4. 발족: 足, 발각: 脚, 허튀비: 腓, 허튀괴: 跨  
다리과: 跨, 다리비: 脾, 다리고: 股, 신다리퇴: 腿(訓蒙上27)
5. 足曰潑(鷄林類事)
6. 足曰把二(朝鮮館譯語)

we will find three forms such as “발(bal), 허튀(hetui), 다리(dari)”.

Considering the time periods of these literary monuments when the words were recorded, the conversion process can be said to have a sequence of "발 (bal)>허튀 (hetui)>다리 (dari).

In the second example, the word ‘股(go)’ was recorded as ‘허튀(hetui)’ while in the fourth example ‘股(go)’ it was recorded as ‘다리(dari-xөл(khul))’. This resulted in the mix-up of the words that meant *legs* at the time. The reason for this mix-up has not been explained until now.

Probably with the development of medicine, it was necessary to find new terms for parts of the body. Therefore, the new word was based on the previously used words with same meaning or the same attribute but different pronunciation. For this kind of reason, the previously used words of the body were somewhat changed, and there was a change in the meaning, too. <sup>2</sup>)

Let us consider similar Mongolian words:

<sup>1</sup> The word ‘□□(garal)’ is nomination of ‘□(gal-)’ and ‘알(-al)’, of which ‘알(-al)’ is a suffix. We can know that the word root ‘□(gal-)’ is compared well to modern Mongolian word with the meaning hand, “rap”. Therefore, we identified that the word ‘□(gal-)’ was formed on the base of the notion “thing parting out of the body”. The first consonant of the word ‘□(gal-)’ has been changed and created words with similar meaning such as ‘□(bal-feet), □(pal-arms), □□(dari-legs)’.

<sup>2</sup> To mention another example, the word that used to mean feet or legs in Korean, ‘□□(hetui)’ can be determined as the changed form of Mongolian word ‘xөл’-feet and the word was adjusted into ‘□□□(hebegji-гуяхас)’-thighs with its meaning becoming detailed, which can be seen from □□(heri-бүсэлхий)’-waist, which represents similar part of the body.

7. хөл(kul)(발, 다리)
8. борви(borbi)(종아리)
9. балчир(balcir)(유아, 소아)
10. бал(балбалбалах)(bal)(처음걸음마을배울때아직걸지못하고가까스로서다)
11. балбалах(balbala-)(유아가손바닥위에서서놀다)
12. даллах(dalla-)(손짓으로부르다)
13. даллага(dallaGa)(손짓)
14. далайх(dalayi-)(손을쳐들다, 흔들다)
15. сандал(sandali)(의자)

The word "хөл" — *foot* in the seventh example is the same as *hand* because it is branched from the body. Therefore, the word is somehow related to the word "гар"-*hand*. Also, in the sense of phonetic alteration in the Mongolian language, the word "r" is changed to "x" and the word "гар"-*hand* is changed to "хөл"-*foot*.

The Korean word ‘활개(hoalgai-хөлгар)’ means "two hands or feet". In other words, ‘활(hoal)’ means ‘*foot or hand*’. The word ‘걸음(gelym-алхаа)’ in Korean also indicates the walking action of alternating two legs. This word ‘걸음(gelym)’ is combined word of ‘걸(gel-)’ and ‘음(-ym)’, which is well comparable to Mongolian word “хөл”.

The root of the word in the eighth example, бор- is phonetically comparable to Korean word "발(bal-foot)", which names a part of the leg. Thus, we can make a statement that these words have one origin. In the ninth example, the word "балчир" (*young*) corresponds to the word ‘발질하다(baljilhada-the action of kicking and tumbling with feet)’ phonetically. When the baby is not yet to walk, he/she is lying on the floor and trying to get up while tumbling the feet. In other words, since this act is done when the baby is young, the word "балчир" (*young*) is considered to be used.

Also, the words in tenth and eleventh examples are representing actions done with feet, so the root of the word ‘бал(балбалбалах), балбалах’, ‘бал-’ is the same as root of the ninth example, ‘балчир’. Therefore, the root ‘бал-’ is not the same as 발(bal-хөл(khul)) of Korean.

The root ‘дал-’ of the twelfth, thirteenth and, fourteenth examples ‘даллах, даллага, далайх’ means “гар(gar)” (*arms*) not “хөл(khul)” (*legs*). This means that the root ‘dal-’ is changed from “гар(gar)” (*arms*), which means <sup>3)</sup> and “гар(gar)” (*arms*) and “хөл(khul)” (*legs*) were used indefinitely in the ancient times. <sup>4)</sup>

History of the Mongolian and Korean peoples use of chairs is considered to be very short. Thus, in the fifteenth example, ‘сандал(sandali)’ is considered as a combination

---

<sup>3</sup> Not many words were required for ancient people to communicate. There was a demand for new words with human learning and cultural development. Therefore, new words were formed by substituting vowel or consonant of previous words with similar meanings. The first consonant “r” of the Mongolian and Korean languages was replaced by “d” and formed new words with the previous form before. For example, Mongolian :гал----->дөлKorean : □(gol-голгой) ----->□(dol).

<sup>4</sup> This phenomenon can be seen from Korean words ‘□(bal-хөл)’ and ‘□(pal-гар)’. The ‘ㅍ (p)’ in Korean language phonetic conversion is the conversion of ‘ㅃ b)’, thus it is evident that “гар”-arms ба “хөл”-legs as the form of separated body part, were mutually used without any differences. This example is also found in Mongolian language. In other words, the root ‘бал-’ of the word ‘балбалах’ contains the meaning “хөл”-foot, but the root ‘бал-’ of the word ‘балбах’ contains the meaning “гар”-arms.

of 'san-' and '-dal (-dali)'. The 'сан' is a transcriptive form of the word '牀'<sup>5)</sup>, and 'dal' is the same as the '달(dal)' which is the ancestral language form of the Korean word '다리(daru-legs). Moreover, in the Mongolian script, '-dali' is identical to that of the Korean language '다리(dari-legs)'. Therefore, the modern Mongolian word 'сандал(sandali)' (chair) expressed the concept of "legs attached to the 상(床)(sang)"(table).

### 3. Conclusion

Similar to the procedure described above, we identified that there are three forms in Korean language: "발(bal), 허퇴(hetui), 다리(dari)" denoting "legs" and they are interchangeable. Furthermore, the Mongolian word "хөл(khul)" has remained in the root "활(hoal-)" of Korean word '활개(hoalgai)' and the root "결(gel-)"- in the word "결음(gelym)". The Korean '발(bal)' is determined to have been left in the root 'бор-' of Mongolian word-'борви(borbi)'-and the root 'бал-' of the word 'балчир(balcir)' as well as the root 'бал(bal)' of the word 'балбалах(balbala-)'.

However, the Korean word "다리(dari-хөл(khul))" is considered to retain the trace-sof '-dal' in the Mongolian word 'сандал(sandali)'. We also know that the root "dal-" in words "даллах(dalla-), даллага(dallaGa) and далайх(dalayi-)" contains the meaning of "arms". In other words, this word was used indefinitely for the words "гар(gar)" (hand) and "хөл(khul)" (foot).

Therefore, we can see that there are fossilized similar words in the two languages, which builds the basis for our assumption that Korean and Mongolian languages are of the same origin.

### References

1. Gilun Gang. Korean Systematics-Etymology, vocabulary comparison. Seoul: Hyungseulpublishing, 1992.
2. GilunGang.A dictionary of comparative linguistics. Seoul: Hangugmunhwasa, 2010.
3. Gilun Gang. Korean Systematics. Tom1, 2. Seoul: Hangugmunhwasa, 2012.
4. Minsu Kim. Korean Etymology dictionary. Seoul: Taehaksa, 1997.
5. Banghan Kim. The Korean language system. Seoul: Mineumsa, 1990.
6. Seunggon Kim. The origin of Korean language. Seoul: Konkuk University Press, 1984.
7. Suhui Do. Korean in AltaI language and AltaI language in Korean. Seoul: Yeonglak, 2013.
8. JeongbeomSeo. The root of Korean language. Seoul: Goreowon, 1989.
9. Bazarragchaa, M. The study of the foundations of Mongolian words. Vol. 1, 2. Ulaanbaatar: 1992.
10. Bazarragchaa, M. The study of the foundations of Mongolian words. Vol. 3, 4, 5. Ulaanbaatar, 1995.
11. EuiminSong.About the word "Body" in Mongolian and Korean// Scientific and research journal No. 151, Ulaanbaatar, 1999.
12. Sukhbaatar, O. Foreign language dictionary in Mongolian. Ulaanbaatar: Monsudar press, 2014.
13. Tsevel, Ya. Mongolian Concise Commentary Dictionary. Ulaanbaatar, 1966.

---

<sup>5)</sup> There is a habit of transcribing the Chinese consonant 'c' with 's' in Mongolian language while using Chinese words. For example, хятадхэлний '倉'(cang) of Chinese language is transcribed as "сан"-san in Mongolian. Therefore, 'сан'-san is the transcribed form of the Chinese word '牀(床)'(cang-op).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОРЕЙСКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ:  
НА ПРИМЕРЕ СЛОВА “НОГА”

*Сон Бйиминь*

доктор филологических наук, профессор,  
Монгольский государственный университет образования  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: em\_song@hanmail.net

Статья посвящена сравнительному анализу корейского и монгольского языков на примере одного из соматизмов. Целью исследования является поиск доказательств теории, выдвигаемой автором статьи, об общем происхождении и принадлежности к одной языковой семье указанных двух языков. В статье представлен лингвистический анализ словарных единиц, обозначающих нижние конечности человека (ноги), в корейском и монгольском языках, в диахроническом аспекте (корейское слово ‘다리 (dari)’ и монгольское слово ‘хөл (khul)’). Проведенный семантический анализ показал, что слова со значением «нога» подтверждают сходство между словарными единицами, сохранившимися в современном корейском и монгольском языках в виде так называемых фоссилизированных слов. Полученный результат подкрепляет теорию о наличии общих корней в этих двух языках.

*Ключевые слова:* корейский язык; монгольский язык; исходное значение; фоссилизированные слова; наименования частей человеческого тела; лексема «нога».

УДК 811’512

**MONGOLIAN LOANWORDS IN NOGAI**

© **Soyoljin Sukhbataaryn**

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: soyoljin@yahoo.com

© **Sukhbaatar Oidovyn**

A/Prof.,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia

Mongolian origin words in Nogai are considered in this article to contribute into Nogai and Mongolian studies. The geographical location of the Nogai people led scholars to conclusion that the two peoples had contacts only in two periods of their history. The Mongolian borrowings became an integral part of the Nogai vocabulary and are found fixed in dictionaries. It means that they are the results of a long-term Mongolian influence proper (before Middle ages and during the Mongolian empire, also because of the 17th century Kalmyk settlement in the Volga region) and, through the other Turkic tribes as well, in languages of which words borrowed from the Mongolian are found. Nogai-Russian dictionary by N. A. Baskakov has been used.

*Keywords:* language contact; Mongolian loan words; Nogai language; comparative analysis.

Nowadays Mongolian studies are developing towards the interests in Mongolian history, historically famous individuals, Mongolian language, life style and cultural

heritage. One of the essential parts in Mongolian studies is connected with the Mongolian language, which played an essential role in the Great Mongol Empire influencing the mother languages of nations united under its power. The Nogais, the descendants of Mongolic and Turkic tribes, whose language belongs to the Northwestern subgroup of Turkic languages, and whose population is now estimated totally only about 300.000 people, have a considerable impact of Mongolian in their language. Today most of them live in Stavropol Krai, Astrakhan Oblast, Karachay-Cherkessia, Chechnya, Khanty-Mansi Autonomous Okrug, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Dagestan (with total population of 189.733) of Russia, and the rest reside in some regions of Kazakhstan, Bulgaria, Romania, Ukraine, Uzbekistan and Turkey (with total population of 102.185). The historical, political and economic conditions have impacted the Nogai language and culture. The Nogai language has not been widely investigated in its loanwords from Mongolian. The most important work, fundamental for the language, is Nogai-Russian dictionary compiled by N. A. Baskakov published in 1963 in Moscow.

Many scholars consider Mongolian and Turkic as the members of the Altaic language group as they have many parallels. Ramstedt (1912) conducted studies on similarities and differences between Mongolian and Turkic languages and concluded that they relate to the Altaic language family because there are many similar words, structure, which caused mutual borrowings. His studies also covered some Nogai texts. The most recent exceptional work on Mongolian loanwords in Nogai belongs to Agnes Birtalan (1991), who has made a list of Mongolian words used in Nogai. Her work can be considered as one of the most prominent studies conducted on Nogai, preceded by N.A. Baskakov, who documented the Nogai spoken language into a full dictionary volume which has become a classic work for researchers. Studies on Mongolian origin words have been run by a number of scholars on other Turkic languages. For example, Zajączkowski investigated Mongolian loanwords in Karaim (1960), Kaluzynski — in Yakut (1961), Dargystai-Vasiliev (2007), Poppe — in Cuman (1962), Doerfer — New-Persian (1963), Ligeti — in the dialects of Afghanistan (1964), Andras Rona Tas — in Chuvash (1982), Rassadin — in Siberian Turkic (1980), Tuna — in Ottoman (1973–1975), Išberdin — in Bashkir (1979), Tatarincev — in Tuva (1998), Feyza Tokat — in Turkish (2014), Scaki — in Karachay-Balkar (2006) languages.

The peculiarity that Mongolian and Turkic languages have many parallel or loanwords from each other makes complicated the study of Mongolian origin words in them, or visa versa. However, based on the investigations conducted by some of the above-mentioned scholars we could recognize almost 50 words in Nogai due to neighboring with other Turkic peoples for centuries, as well as contacting with Mongolians not only in the Middle ages, but also since 17<sup>th</sup> century, having linguistic, cultural, socio-economic and historical relations, which were reflected mutually and deeply, specifically in their languages.

Due to the lack of prominent works directly related with the research area, we have conducted a comparative study on Mongolian words in other Turkic languages', covering most recent works including recent studies of Chuvash and Karachay-Balkar, the closest languages to Nogai. They helped us to identify the roots of words, ultimately referred to Mongolian origin.

Andras Rona Tas has listed 33 Mongolian borrowings in Chuvash, which occur not only in Chuvash but also in other Turkic languages (1982). 20 of these 33 words have been found in Nogai, including 1. *abra-* 'to keep, save' (Ch. *upra*); 2. *asra-* 'to keep,

maintain' (Ch *usra-*); 3. *berk-* 'healthy, strong, firm' (Ch. *parka*); 4. *boljal-* 'deadline' (Ch. *palcal*); 5. *bosaga* 'threshold' (Ch. *pusaxa*); 6. *buldirge-* 'loop on the handle of a whip' (Ch. *paltarka*); 7. *but-* 'quail' (Ch. *putene*); 8. *dem* 'help' (Ch. *tim*); 9. *elchi* 'matchmaker' (Ch. *yevche*); 10. *kanshi* 'scissors' (Ch. *xayci*); 11. *karsi* 'quick-tempered, nervous' (Ch. *karsaka*); 12. *karshiga* 'hawk' (Ch. *xurcaka*); 13. *qud* 'relative of one spouse in relation to the relative of the other spouse' (Ch. *xata*); 14. *kurk* 'handsome, beautiful' (Ch. *xuxem*); 15. *nokta* "halter" (Ch. *naxta*); 16. *saila* 'good' (Ch. *saya*); 17. *shabaz* 'dice, lot, fate' (Ch. *sapa*); 18. *shubar* 'reddish-yellow with a white mane and tail' (Ch. *cuptar*); 19. *siltaw* 'subterfuge' (Ch. *saltak*); 20. *xural* 'guard, soldier' (Ch. *xural*) (). In this way the forms of the above-mentioned Mongolian origin words in Nogai are more or less similar, sometimes identical to modern Mongolian words than in Chuvash.

The comparison of the Mongolian loanwords in Nogai with those in Karachay-Balkar, found by Csaki Eva (2006) shows the similar result. The study encompasses 35 words, some of which also were mentioned in Rona Tas. We could find parallels of them, except 6, in Nogai. Omitting the words included in Rona Tas's list, it would be interesting to bring the other words as in the following: 21. *alda-* 'to suffer, be betrayed' (KB. *alja-* 'to suffer, be tired'); 22. *angudiksi-* 'to give attention to' (KB. *anaril-*); 23. *bit-* 'to be (come) covered, closed' (KB. *bite-*); 24. *cida-* 'to be able, capable' (KB. *cida-*); 25. *dumpilde-* 'to make a sound' (KB. *dongqulda-*); 26. *jadaw* 'poor' (KB. *jadaw*); 27. *jawla-* 'to go' or *iorga-* 'to run fast, to trot' (KB. *juwulda-*); 28. *erkelet-* 'to raise, to pamper (a child)' and 29. *erk-* 'to use one's power, freedom' (KB. *erkelet-*); 30. *ilbira-* 31. *iljire-*; 'to overcook' (KB. *siljira-*); 32. *irgay-* 'to show one's teeth, to grin' (KB. *irgay*); 33. *qada-* 'to nail' (KB. *qada-*); 34. *qantart-* 'to tie the bridle of a horse to the saddle' (KB. *qantar-*); 35. *qara-* 'to look, to see; to take care, to guard' (KB. *qara-*); 36. *kuse-* 'to wish, to desire, to strive after' (KB. *kuse*); 37. *makta-* 'to praise, to glorify' (KB. *mahta-*); 38. *ongay-* 'to make better, to fix, fortunate' (KB. *ongay-*); 39. *onge* 'different, another' (KB. *onele-* 'to pass by, not recognize'); 40. *os-* 'to grow' (KB. *os-*); 41. *sandiraqla-* 'to be in disorder, confusion, disarray' (KB. *sandiraqla-*); 42. *siirekle-* 'to diminish in number, become rare or sparse' (KB. *cogele-*); 43. *tarka-* 'to spread, to scatter' (KB. *tarkay-*); 44. *tasa* 'hide behind something, to interrupt' (KB. *tasay-*); 45. *tasla-* 'hide behind something, to interrupt' (KB. *tasla-*); 46. *toqta-* 'to stop, to finish doing smth.' (KB. *tohta-*); 47. *tole-* 'to pay, to compensate' (KB. *tole-*) [Csaki].

In this way the studies held on the other Turkic languages give advantage in finding and recognizing Mongolian loanwords in Nogai as the nations also had contacts with Mongols. Thanks to the above-mentioned authors we are able to distinct 47 words with ultimate Mongolian origin. Completing the basic introduction to the matter of the study in this way, the research specified into the most important remarks supposed by Birtalan Agnes, whose work includes 36 Mongolian words in Nogai. Also, the author states that more than one hundred clearly Mongolian borrowings exist in Nogai dialects (without mentioning the common heritage from an earlier period) [Birtalan, 1999, p.37]. She tried to distinguish the separate levels of borrowing, dividing them into two time periods, namely to the earlier period: 1) Middle Mongolian period or during the Great Mongolian Empire, then Golden Horde, and 2) the eighteenth century encounter with Kalmyks (the Western Mongolians, who moved to their present territory) (Birtalan, 1999, p. 37-38).

Based on Baskakov's «Nogai-Russian dictionary» and L. Sh. Arslanov's list Birtalan compiled an inventory of 64 Mongolian loanwords in Nogai. Many of them relate to nouns or expressions indicating family relationship, names of animals and plants, parts of body, housing, or dwelling, geographical and culture-related terms in comparison with the Mongolian words identified from the comparative study on basis of Andras Rona Tas and Csaki Eva. As some parallels included in Birtalan's list are given in their work, we focus only on those, which were not mentioned in their studies, and present them in the following arrangement: 48. *abisin* 'daughter-in-law'; 49. *alqim* 'step'; 50. *alis* 'distant'; 51. *arsi-* 'to clean'; 52. *bayana* 'column, pillar'; 53. *baja* 'brother-in-law'; 54. *bilaw* 'grindstone'; 55. *bosaya* 'threshold'; 56. *bora* 'male camel'; 57. *botaga* 'crop [of a bird]'; 58. *bujir* 'pock-marked; dirt; dirty'. 59. *donen* 'a four-year-old male animal'; 60. *ep* 'peace'; 62. *eple-* 'to fit'; 62. *irge* 'base of yurt wall'; 63. *qabirya* 'rib'; 64. *qapsayay* 'narrow passage'; 65. *qarayai* 'larch-tree'; 66. *qaras* 'sight'; 67. *qarsiya* 'hawk, falcon'; 68. *kanatan* 'suddenly'; 69. *kanja* 'late-born'; 70. *qudayay* 'female in-laws'; 71. *qunan* 'three-year-old male animal'; 72. *qunajin* 'three-year-old female animal'; 73. *qunar* 'dress'; 74. *qurama* 'collected, assembled'; 75. *mana* 'topmost'; 76. *manglay* 'forehead'; 77. *maral* 'maral-deer'; 78. *masin* 'monkey'; 79. *nayas* 'maternal relatives'; 80. *nosaran* 'rape-plant'; 81. *oba* 'stone heap'; 82. *olja* 'booty'; 83. *omiraw* 'breastbone'; 84. *ora-* 'to roll'; 85. *soqir* 'blind'; 86. *solaqay* 'left-handed'; 87. *som* 'span'; 88. *sal* 'white-haired'; 89. *sana* 'ski'; 90. *sesen* 'wise'; 91. *siray* 'face'; 92. *taralyan* 'field'; 93. *tarbayan* 'marmot'; 94. *toguruk* 'ring'; 95. *torkin* 'wife's relatives'; 96. *tuqim* 'saddlepad'; 97. *turimiay* 'a kind of bird of prey'; 98. *xorxa* 'insect, worm'; 99. *zaya* 'pain'; 100. *zurmin* 'a kind of ground-squirrel'.

All these previous studies on Turkic languages, and Nogai respectively allowed the present study to develop into compiling a dictionary of Mongolian origin words in Nogai based on Baskakov's Nogai-Russian dictionary. Based on the criteria used to determine the Mongolian origin words, we followed the criterion focused on phonetic structure of the words run by Birtalan in her work [Birtalan, 1991, p. 37]. We hope that the dictionary will serve as a useful source for further researches and more detailed identification and determination of the Mongolian words in Nogai and other Turkic languages. For more comprehensive understanding, we divided the words into seven thematic categories (the number of words included in each group is given as the following):

- Human and animals' body parts (37);
- Animals, stockbreeding, plants (99);
- Terms for different terrains, minerals, weather and environmental conditions (66);
- Everyday life, dwelling, clothing, food, festivities, games and business (511);
- Family relationship (30);
- State administration, jurisdiction, military and political terms (30);
- Sense perception and description (266);

It would be interesting to illustrate some of the above-mentioned categories with examples. For instance, the first one contains the following Mongolian origin words (37 words) such as *бавыр*, *буьрик* (бөөр); *бугуй* (бугуй, бугалга); *елин* (дэлэн); *каганак* (хаг); *кевде* (хэвэл, хэвлий); *кекел* (хөхөл); *маьмей* (мээм, мөөм); *муьше* (мөч); *оькше* (өсгий); *самай* (шанаа); *сепкил* (сэвх); *силекей* (шүлс); *такым* (тахим); *талак* (дэлүү); *танълай* (тагнай); *тарамыс* (шөрмөс); *тукь* (туг); *ял* (дэл) and so on. Then the fourth group has more than 500 words such as *ант* (*андгай*); *асык* (шагай); *басшы* (багш); *баьри* (бүрэн); *борьш* (*барьцаа*); *кийиз* (эсгий);



*дорбайт*- (дорвойлгох); *шана* (цана); *куьийиз* (хивс); *када*- (хатгах); *керек* (хэрэг); *кайкала*- (хаахалзах); *кана*- (ханах); *кулак* (хулхи /чих/); *мандырак* (мундрах); *моьр* (мөр, дардас); *силкин*- (шилгээх); *суюзис*- (шүүх); *суйдир*- (сүйд болох, сүжрэх); *тала*- (талах), *тонь* (дүн/өвөл/); *топла*- (төвлөх, төвлөрөх); *тостырув* (тосох); *тур*- (аж төрөх); *тус* (тусгах); *эм* (эм); *эмиш* (эмч); *эн* (им) and etc. There are words as *каравыл* (*харуул*); *курал*- (*хурах*, *хуралдах*); *нота* (*нот бичиг*); *элиш* (элч) and etc. classified definitely under ‘State administration, jurisdiction, military and political terms’. The last group of the Mongolian words refers to sense perception and description, which express appearance, character, colour, quality, sound, noise and intensity of movement. For instance, *оньгыш* (онгох); *бакыр*- (бахирах); *болан* (халиун); *буьгедек* (бөгтөр); *буькле*- (бохирах); *караборан* (хар бараан); *кужыр* (хужирлах); *кышкырык* (хашгирах); *олак-солак* (үлгэн салган); *салпайт*- (салбайх); *саргайт*- (шарлах); *терей*- (торойх); *уьрней*- (өрвийх); *шувылда*- (шуугилдах); *ылайымлык* (ялдам); *эневле*- (имлэх); *юван* (зуван) and etc.

Based on the study we conclude that the close word forms in Nogai and Mongolian show that the Nogai people have had more contiguous contacts with the Mongols than it was considered in Birtalan’s work. It means that the Mongolian influenced the Nogai language not only directly but also through other Turkic languages even before the Middle ages, and continued for centuries. On the criteria used in determining the Mongolian origin words, we suggested the criterion focused on phonetic structure of the words run by Birtalan in her work. In this way the research has shed some light on Nogai and Mongolian studies to stimulate further investigations.

#### References

1. Baskakov N. A. Nogai-Russian Dictionary. Moscow. 1963. 561 p.
2. Bawden Ch. Mongolian-English dictionary. Kegan Paul International. 1997. 640 p.
3. Birtalan A. (1991). Further Remarks on the Mongolian Loanwords in Nogai. Bamberger Zentral Asien Studien: Konferenzakten ESCAS IV, (Islamkundliche Untersuchungen; Bd. 185). Ed. by I. Baldauf – M. Friederich, Berlin 1994, pp. 37-44.
4. Csaki E. Middle-Mongolian loan-words in Volga-Kipchak languages. Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden. 2006. P. 1-26.
5. Dargystai-Vasiliev Yu.I. Yakut-Mongolian lexical parallels. Yakutsk. 2007. 40 p.
6. Feyza T. On the Common Words in Mongolian and the Turkish Dialects in Turkey. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2014, Volume: 7 Issue: 32 [/wcom](http://wcom)
7. Large Encyclopedic Dictionary of the Mongolian language. <https://mongoltoli.mn/>
8. Mongolian-Russian Encyclopedic Dictionary. In 4 volumes. MAN, RAS. Moscow. 2001. 1948 p.
9. Rassadin V. I. Mongol-Buryat borrowings in the Siberian Turkic languages. Moscow. 1980. 116 p.
10. Rona Tas A. Loanwords of ultimate Mongolian origin in Chuvash. Studia Uralo-Altaica 17) Szeged. 1982, pp. 66-134.
11. Soyoljin S. Dictionary of Mongolian Origin Words in Nogai. Ulaanbaatar. Udam soyol printing house. 2017.

#### МОНГОЛЬСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НОГАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Сухбаатарын Соёлжин*

кандидат педагогических наук, доцент,  
Монгольский государственный университет  
Монголия, г. Улан-Батор  
E-mail: soyoljin@yahoo.com

*Ойдовын Сухбаатар*  
преподаватель,  
Монгольский национальный университет  
Монголия, г. Улан-Батор

В статье представлено исследование слов монгольского происхождения в ногайском языке, тем самым авторы вносят вклад в ногайведение и монголоведение. Географическое расположение ногайского народа привело ученых к выводу о том, что эти народы контактировали в истории только дважды. Тем не менее, монгольские заимствования органично входят в структуру ногайского языка и зафиксированы в лексикографических источниках, что подтверждает их появление как результат непосредственного долговременного монгольского влияния (до средневековья и во время Монгольской империи, а также в связи с поселением калмыков в Поволжье в 17 в.) и через другие тюркские племена, в языках которых также имеются монгольские заимствования. В исследовании использован «Ногайско-русский словарь» Н. А. Баскакова. *Ключевые слова:* языковое контактирование; монгольские заимствования; ногайский язык; сравнительный анализ.

УДК 811.161.1:811.512.36

#### **АНАФОРА КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЛЕКСИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МОНГОЛЬСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

© **Ганжуур Уранчимэг**  
кандидат филологических наук, старший преподаватель,  
Монгольский государственный университет  
науки и технологии  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: uganjuur@yahoo.com

Проблема лексических средств связи в монгольском языке на уровне текста продолжает сохранять актуальность. Статья посвящена исследованию самого распространенного лексического средства связи компонентов текста — анафоры. Анафора рассматривается с точки зрения ее связующей функции в тексте на материале монгольского и русского языков для выявления сходства и различия. Достижению цели способствовали сбор практического материала из газет и художественной литературы, их обобщение и анализ, проведение сопоставительного анализа связующего лексического средства компонентов текста с семантической, функциональной и формальной сторон на материале двух сопоставляемых нами языков, их классификация и обобщение. Проведенное исследование демонстрирует семантико-функциональное совпадение и формально-грамматическое различие монгольского и русского языков. Исследование показывает, что анафора является не только семантико-стилистическим и текстообразующим средством, существующим в разнотурных языках, но и выразителем национального своеобразия. *Ключевые слова:* типология языков; текстология; виды анафор; связующая функция; компонент текста.

В настоящее время рассмотрение проблем текста все еще является актуальным направлением лингвистики, теоретико-практическая значимость данной проблемы в силу ее многоаспектности возрастает. Проблемы средств связи текста и их классификация были детально изучены монгольскими учеными З.

Гүлираанз и З. Баярчимэг. Так, З. Гүлираанз наряду с делением грамматических средств связи на уровне текста в зависимости от их позиций остановился на их классификации с функциональной стороны [Пүрэв-Очир, Мөнх-Амгалан, Гүлираанз, 1995, с. 123–129], З. Баярчимэг изучила некоторые грамматические средства связи текста на примере монгольского и русского языков [Баярчимэг, 2001, 129 с.] .

Согласно утверждению З. Гүлираанз, в состав лексических средств связи компонентов текста входят анафора, синонимы и антонимы [Пүрэв-Очир, Гүлираанз, 1993, с. 67–70]. Сопоставительный анализ лексических средств связи на уровне текста обоих языков позволил нам установить, что существует еще одно связующее средство, являющееся специфическим лексическим средством на уровне текста — это фразеологизмы [Уранчимэг, 2004, с. 15–21] .

В настоящей работе мы остановились на семантической, функциональной и формальной сторонах лидирующего лексического средства на уровне текста в монгольском и русском языках, а именно на анафоре, широко используемой в письменной и устной речи.

В двух сопоставляемых нами языках для связи компонентов текста используются следующие виды анафор: 1) слова; 2) выражения, конструкции, фразеологизмы; 3) высказывания; 4) слова, выражения, конструкции, фразеологизмы, высказывания для связи сверхфразовых единств.

Материалы исследования показали, что в монгольском и русском языках довольно часто встречается анафора, служащая лексическим средством компонентов текста:

- 1) анафора существительных (N — N);
- 2) анафора глаголов (V — V);
- 3) анафора прилагательных (Adj — Adj);
- 4) анафора пространственно-временных слов (Adv — Adv);
- 5) анафора местоимений (Pron — Pron);
- 6) анафора числительных (Num — Num).

**Анафора существительных (N — N).** При анализе средств связи компонентов текста при помощи анафорических существительных, являющихся одним из связующих средств, мы выявили следующие особенности их использования в монгольском и русском языках:

1. В сопоставляемых языках наблюдается способ связи компонентов текста при помощи анафорических существительных конкретной формы. Однако как показывает анализ примеров русского языка этот случай связи часто передается формой третьего лица личного местоимения. Это объясняется тем, что русский язык характеризуется различными грамматическими формами и особенностью формоизменения, и поэтому местоимения в русском языке обладают большей связующей и замещающей способностью. Кроме того в русской художественной речи местоимения третьего лица (*он, она, оно, они*) выступают самыми продуктивными средствами связи на уровне текста [Энхтуяа, 2003, с. 20]. Приведем примеры:

*...Хаалга нээгдэв. Эхлээд **Нямжав**, дараа нь хэлмэрч орж ирлээ. **Нямжав** байцаагчийн зүг цээж даран мэхэхийн, амар эрэн, ха, ха инээснээ Балданцэрэнг харахтайгаа зэрэг царай нь хувьсхийн, нүүр буруулна...[Н. Намдаг. Цаг төрийн үймээн].*

...Открылась дверь. В комнату ввели Нямжсаву. Он поклонился следователю и вежливо поздоровался...[Н. Намдаг. Тревожные годы].

Анализ примеров из художественной литературы показал, что в монгольском языке чаще всего применяется субстантивная анафора, связывающая компоненты текста, а в русском языке помимо данного способа — форма местоимения третьего лица. В газетно-публицистическом стиле речи монгольского языка высказывания и сверхфразовые единства связываются в основном существительным и местоимением третьего лица тэрээр/тэрбээр, указывающим лицо, род его деятельности и профессию, в русском же языке в данной функции используется местоимение он, которое различается по родовому признаку. Например:

...Банкууд шинэ барилгатай болж бас үйл ажиллагаа нь өөдөлж байна гэж ерөнхийлөгч үзлээ. Тэрбээр өөрийн зарим зөвлөх, Улсын Их Хурлын гишүүний хамтаар өчигдөр “Монгол банк”, “Голомт” болон арилжааны “Зоос” банкад тус тус очсон юм...[Өнөөдөр].

...Муктада, младший из трёх братьев, укрылся в доме матери. И, как рассказывают, так и никогда и не оправился пережитого потрясения. Он до сих пор уверен, что его отца предали...[Московские новости].

2. При соединении компонентов текста анафора одной той же формы в монгольском языке переводится на русский язык синонимичными словами. Приведем примеры:

...Гайтай хогийн томыг гайхан яваад, олон гөлөгтэй гичийн үүрэн дээр орчихсон ажээ. Гичийг хэд дахин өшиглөөд оносонгүй. Сандрахад бас зүг бүрээс хэдэн арван нохой шуугиан тавин, хар хурдаар айсуу явна. Гичийн омог улмаар догширсон бөгөөд Данзан түүнийг хориглох юм юу ч алга... [Н. Намдаг. Цаг төрийн үймээн]. — ...Данзан и не заметил, как набрел на песье логово — в небольшой ямке копошилось несколько щенят. Не успел он отбиться ногой от налетевшей собаки, как на него кинулись с лаем еще несколько псов. Черная сука ободренная поддержкой, разъярилась еще больше...[Н. Намдаг. Тревожные годы].

3. Если анафора существительных в монгольском языке в последующих высказываниях и сверхфразовых единствах передается в основном сочетанием существительных с местоимениями-конкретизаторами эл, энэ — тэр, эдгээр — тэдгээр, ийм — тийм, энэхүү — тэрхүү, өнөөх — мөнөөх, мөнхүү, уг, уул, тус, сайх, то в русском языке в переводе художественных произведений наряду с использованием этих средств часто наблюдаются также случаи употребления личных местоимений и указательного местоимения со значением обобщенности (это), а также контекстуальная связь компонентов текста.

**Анафора глаголов (V — V).** В ходе исследования также было обнаружено, что анафорический глагол в функции связи компонентов текста в монгольском языке в основном выражается деепричастием, в русском языке — синонимами или причастным оборотом. Примеры:

...Гэнэт Пүү Жин хараал тавин, босон харайв. Үүргээ зад татаад, дэл сул сумуудаа атган авч, нуур руу шидэв. Шидсэн сумууд нь агаарт гарахтайгаа зэрэг ширхэг ширхгээрээ бутран, доош буухдаа нуурын зайрмаг мөсийг цөм цөм цохилон, доош ширгэж ор сураггүй болов...[Н. Намдаг. Цаг төрийн үймээн].

...Вдруг Пу Чжен вскочил с места, схватив лежавшие в мешке патроны и бросил. Патроны, брошенные в озеро, с шумом упали вниз, раскалывая лед, и пропали в нем...[Н. Намдаг. Тревожные годы]. Анафорорические глаголы (шидэв

— *шидсэн*), (*бросил — брошенных* в озеро), использующиеся в качестве средства связи высказываний текста, как свидетельствуют материалы анализа, совпадают по своей семантике и функции. Однако они отличаются формально-грамматическими свойствами, что объясняется тем, что в монгольском языке анафора глаголов, служащая для связи компонентов текста, устанавливает контактную связь, в русском языке — дистантную. Это возникает из-за несоответствия синтаксической структуры неродственных двух языков при переводе.

**Анафора прилагательных (Adj — Adj).** Одним из интереснейших явлений, наблюдаемых в сопоставляемых неродственных языках, является то, что в монгольском языке происходит анафорическое замещение прилагательного прилагательным в сочетании с существительным, которое служит средством связи компонентов текста; при указании каких-либо свойств лиц, животных и предметов используются различные формы оценок прилагательного также в сочетании с существительным, в русском же языке с этой целью применяются деривационные аффиксы существительного, например, увеличительно-уменьшительные суффиксы, суффиксы названия детёнышей животных и т. д.:

...*Гэвч Цагаан цааш улам шунаж, томоос том байшин босгохоор зэхжээ. Томоос том байшин барихаар гуалин бэлтгэж байгаад, бүдүүн модонд нам даруулан, ухаангүй шахам гэртээ хүргэгдэн иржээ...*[Ноцтой мэдээ].

...*Почему водку не пьёшь и по бабам не бегаешь, упрекают его следователи. А ещё бородицу эту отпустил. С бородицей отдельная история...*[Московские новости].

При анализе анафор, которые служат связующим средством текста, в обоих языках можно заметить семантико-функциональное совпадение и формально-грамматическое различие, которое в монгольском языке выражается анафорическим замещением прилагательного с усилительно-увеличительной оценкой прилагательным в сочетании с существительным (*томоос том байшин — томоос том байшин*). В русском языке средством связи является анафора существительного с усилительно-увеличительным суффиксом (*бородицу эту — с бородицей*).

**Анафора числительных (Num — Num).** Анафорические числительные как средство связи на уровне текста встречаются сравнительно редко в обоих сопоставляемых языках, и все же наблюдаются случаи анафоры количественных и собирательных числительных или числительных в сочетании с существительными. При сопоставлении языкового материала монгольского и русского языков мы можем сказать, что в монгольском языке анафорическое числительное чаще всего переводится на русский язык путем соединения существительных союзом *и* в интерпозиции, отдельным существительным во множественном числе, личным местоимением третьего лица множественного числа.

Особо следует отметить, что монгольское количественное числительное *хоёр* отсылает к антецеденту-существительному, в русском языке это значение передается собирательными числительными *оба* и *обе*, которые различаются по родовому признаку. Приведем примеры:

...*Шар, Ерөөлт хоёр олон жилийн өмнө хийдэд ном заалгахаар хүрэнээ хүргэгдсэн тэр эртийн цагаасаа эхлэн танилцсан хоёр билээ.*

Шар, Ерөөлт хоёр халуун дотноор учран уулзахдаа бие биенийхээ өндөр, бүдүүн болсныг гайхалцахын далимд хэн хэн нь өнгөрсөн хугацаанд долоовор хуруугүй болцгоосноо мэдэв...[Л. Түдэв. Уулын үер].

...Когда-то оба были хувраками. Они едва признали друг друга, так мало осталось в них от прежних мальчишек. Обрадовались встрече. А палец твой где? — спросил вдруг Ерөлт. Шар болезненно поморщился...[Л. Түдэв. Горный поток].

Как видно из примера, анафорические числительные как средство связи компонентов текста совпадают по своей семантике и функции, однако они отличаются формально-грамматическими свойствами, так как анафорическое числительное в монгольском языке (Шар, Ерөөлт хоёр — Шар, Ерөөлт хоёр) переводится на русский язык собирательным числительным и личным местоимением третьего лица множественного числа (оба — они).

В монгольском и русском языках встречаются случаи, когда помимо анафоры одной и той же формы, возможно использование других форм: 1) отымённые формы глаголов, 2) отглагольные существительные.

**Отымённые формы глаголов** наблюдаются в обоих сопоставляемых языках, однако в монгольском языке достаточно часто встречается случай, когда существительное, выступающее в функции сказуемого, изменяя свою форму, связывает компоненты текста речевой ситуацией. В зависимости от особенностей структуры и синтаксических связей по сравнению с другими стилевыми разновидностями связи компонентов текста данной способ используется относительно редко. Приведем примеры:

...Үгүй, энэ бол хятад шүлгийн ая. Бодвол танд төдий л сонирхогдохгүй биз ээ. Аягья би нэг шүлгийг...[Н. Намдаг. Цаг төрийн үймээн]. — ...Это китайская песня. Мне кажется, что вы её не поймёте. Лучшие я вам сною монгольскую... [Н. Намдаг. Тревожные годы].

Использование **отглагольных существительных** в анафорической функции в языкознании называют конденсацией или комплексной конденсацией. Кроме того, данное языковое явление можно назвать комплексно-свёрнутым явлением [Солганик, 1973, с. 64], так как при анафорическом замещении глагол как бы свёртывает смысловое содержание всего высказывания и «впитывает» его в последующем высказывании:

...2003 оны хүний эрхийн тухай илтгэлийг удахгүй хэлэлцэнэ. Хэлэлцүүлгийг хүний эрхийн үндэсний комиссоос зохион байгуулах юм...[Өнөөдөр].

...Андропов часто спорил. Споры часто принимали настолько острый характер, что Андропов со мною, например, по две недели не разговаривал...[Аргументы и факты].

С точки зрения позиции анафоры как средства связи высказываний и сверхфразовых единств выделяют: 1) контактную связь, 2) дистантную связь.

В зависимости от особенностей структуры и связи синтаксических компонентов в монгольском языке преобладает дистантная связь, в русском языке — контактная связь.

Обоим сопоставляемым языкам присущи слова и высказывания, характеризующиеся частичной потерей лексического значения, с преобладающей связывающей функцией, обозначающие условие, компрессию, обобщение, совокупность: они способны связывать компоненты текста. В монгольском языке такое свойство характерно местоимениям энэ — тэр, энэхүү — тэрхүү, эдгээр — тэдгээр,

**ийм** — **тийм, өнөө, өнөөх, уг, тус, уул, мөнөөх, мөнөөхөн, сайх**. Они выступают в качестве конкретизаторов, которые сочетаясь с существительными, входят в состав высказываний (сверхфразовых единств, периодов, целых текстов) и выражают содержание темы [Пүрэв-Очир, Гүлираанз, 1993, с. 65]. В ходе нашего исследования мы установили, что в русском языке конкретизирующие местоимения в сочетании с существительными выступают как средство связи компонентов текста, помимо этого наблюдаются случаи, когда при переводе литературных произведений эти сочетания передаются одиночными местоимениями с обобщенным значением или вовсе теряются, а в газетно-публицистическом стиле речи такой способ связи компонентов текста и в монгольском, и в русском языках довольно распространен. Например:

...Хүмүүс таг дуугүй болж, ямар нэгэн юм эрэгцүүлэн бодож байх бололтой.  
**Энэ завьг** ашиглаж, Ерөөлт уг хэлж авах болов...[Л. Түдэв. Уулын үер].

...Толга притихла. Ерөлт воспользовался **этим** и заговорил о главном...[Л. Түдэв. Горный поток].

Приведенный пример демонстрирует семантико-функциональное совпадение и формально-грамматическое различие, которое в монгольском языке выражается сочетанием местоимения с существительным (**ЭНЭ ЗАВЬГ**), служащее средством связи компонентов текста. В русском языке средством связи является одиночное местоимение с обобщенным значением (**ЭТИМ**).

Слова и высказывания со значением очередности, последовательности, повторения служат средствами связи компонентов текста, анализ примеров монгольского, русского языков показывает их семантическое и формальное сходство, однако в русском языке встречаются способы передачи полной или частичной формы данных слов. Возможны случаи соединения компонентов текста посредством слов со значением обобщения, разложения, перечисления.

Таким образом, анализ материала показал, что сопоставляемые нами монгольский и русский языки неоднородны, характеризуются различной типологией, с логической точки зрения на уровне заверщенного текста имеют ряд сходств и различий в смысловом и формальном использовании средств связи.

#### *Литература*

1. Баярчимэг З. Функционально-семантическое описание некоторых средств связи компонентов сверхфразового единства (на материале монгольского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. Улан-Батор, 2001. 129 с.
2. Ковтунова И. И. Современный русский язык // Порядок слов и актуальное членение предложения. М.: Просвещение, 1976. 239 с.
3. Пүрэв-Очир Б., Гүлираанз З. Монгол хэлний өгүүлбэрзүйн онол-практикийн зарим асуудал. Ulaanbaatar, 1993. 65 с.
4. Пүрэв-Очир Б., Мөнх-Амгалан Ю., Гүлираанз З. Монгол хэлний энгийн өгүүлбэр, эхийн онол-практикийн зарим асуудал. Ulaanbaatar, 1995. С. 125-129.
5. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). М.: Высшая школа, 1973. 216 с.
6. Уранчимэг Г. Сопоставительное изучение лексических средств связи компонентов текста: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Улан-Батор, 2004. 21 с.
7. Эрдэнэсан Д. Монгол хэлний эхийн онол, судалгаа. Ulaanbaatar, 2015. 144 х.
8. Энхтуяа Ц. Функционирование лексического повтора в русском связном тексте с позиций носителя монгольского языка: автореф. ... дис. канд. филол. наук. М., 2003. С. 20.

ANAPHORA AS THE CONNECTIVE LEXICAL MEANS  
IN THE TEXT (on the Mongolian and Russian language materials)

*Uranchimeg Ganjuur*  
Cand. Sci. (Philol.), Senior Lecturer,  
Mongolian University of Science and Technology  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: uganjuur@yahoo.com

The problem of lexical devices of cohesion in the Mongolian language at the text level continues to remain relevant. The article is devoted to the study of anaphora as the most common lexical device on the material of the Mongolian and Russian languages to identify similarities and differences. Examples from newspapers and fiction were collected, generalized and analyzed, the comparative analysis from the semantic, functional and formal aspects on the material of the two languages, their classification and generalization contributed to the achievement of the goal. The research conducted demonstrates the semantic-functional coincidence and formal-grammatical distinction between Mongolian and Russian languages. Anaphora is not only a semantic-stylistic and text-forming means existing in structurally different languages but it conveys the national identity as well.

*Keywords:* language typology; textology; types of anaphora; cohesion function; component of the text.

УДК 81.44

**ТИПОЛОГИЯ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В БУРЯТСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ  
ЯЗЫКАХ**

© **Доржиева Галина Сергеевна**  
доктор филологических наук, профессор,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: galdor@yandex.ru

В статье рассматривается терминология родственных отношений во французском и бурятском языках. Проведенный сопоставительный анализ показывает, что бурятским терминам родства характерна конкретизация значения, тогда как во французском языке наблюдается обратное явление — использование более обобщенного способа выражения. Согласно теории номинации при переходе от одного языка к другому изменения в наименовании часто не ограничиваются лишь заменой одного способа номинации другим, но связаны с изменением объема или границ самого обозначаемого понятия. Соотношение между гиперонимами и гипонимами является важным типологическим показателем языка. Бурятский и французский языки отличаются большим разнообразием различных моделей словосочетаний. Различия в использовании слов разного объема значения в ряде случаев связаны с особенностями словообразования конкретного языка.

*Ключевые слова:* семантическая типология; терминология родства; французский язык; бурятский язык; гипероним; гипоним.

Семантическая типология активно развивается в последние десятилетия и в отличие от традиционной семантики предполагает не только изучение толкования слова и его лексической сочетаемости, но и изучение типологии динамиче-



ских взаимоотношений между значениями. Исследования такого рода стали неотъемлемой частью широкого пространства изучения трансформирующихся и «перетекающих» одно в другое значений, участвующих как в исторических, так и в синхронных процессах [Смирнитская, 2016, с. 112].

Терминология родственных отношений по древности своего первоначального оформления и сложности своей истории занимает особое положение в основном словарном фонде любого языка. А. А. Покровская, выявляя термины родства, свойственные большинству тюркских языков, отмечает, что трудности в изучении данной проблемы связаны с несоответствием между сохранившейся с давних времен системой родственных отношений и современной формой семьи, т. к. форма семьи изменяется быстрее, чем система родства [Покровская, 1961, с. 11–81]. Термины родства принадлежат к словам исконного словарного фонда и данный пласт лексики бурятского языка — самый ранний по происхождению и состоит из общемонгольских и собственно бурятских слов.

Как следует из лингвистического анализа исследуемого материала, для бурятских терминов родства свойственны многозначность и многообразие структурных типов. В основе этого явления лежат как внешние, так и внутренние факторы развития бурятского языка. К внешним факторам следует отнести особенности организации бурятского общества к началу XX в. и социальные условия патриархального быта. В сложной по структуре и большой по составу патриархальной семье (количество членов которой составляло несколько десятков человек, имеющих общего предка), термины родства были одним из средств идентификации личности в семье, роде, подходе. По обычаю бурят почтительное обращение к старшим предписывало использование соответствующего термина родства. В старину культивировалось знание родословной и обращение по имени в сочетании с термином родства считалось признаком хорошего тона. Например: — Хэнэй хүбүүн хэн гээшэбши? — гэжэ эсэгэнь асууба. — *Тохотын Жарбайн аша, Тогтохын Галсанай зээ Мархансай ахайханай хүбүүн мундуухан Шагдар гээшэб*, — гэжэ эсэгэнгээ заадал үгые Шагдар амия абангуй турьяба [ДБ, с. 24]. Таким образом, семантика терминов родства и их функционирование в речи отражает материальные и культурные условия жизни бурятского народа в тот или иной период его истории.

К внутренним причинам идеографической или логико-семантической конкретизации значения бурятских терминов родства относятся: 1) диалектное дробление бурятского языка; 2) недостаточная распространенность литературного языка в сфере разговорного языка носителей разных диалектов, особенно в речи западных и южных бурят; 3) явление табу и эвфемизмов. В частности, Ц. Б. Будаев приводит пример из прежнего быта бурят, когда замужние женщины называют свекра *нойон* ‘господин’, старшего деверя — *еке аха* ‘старший брат’, мужа — *гири ижин* ‘хозяин’ [Будаев, 1978, с. 245].

Согласно теории номинации при переходе от одного языка к другому изменения в наименовании часто не ограничиваются лишь заменой одного способа номинации другим, но связаны с изменением объема или границ самого обозначаемого понятия. Соотношение между гиперонимами и гипонимами является важным типологическим показателем языка и существенным аспектом организации речи, поскольку при обозначении одних и тех же объектов один язык может пользоваться гиперонимами, другой — чаще прибегать к гипонимам.

Интересные результаты дает сравнение терминов родства на материале языков генетически неродственных и не контактировавших между собой. Так, например, сопоставление терминологии родственных отношений бурятского и французского языков показывает, что бурятским терминам родства характерна специализация (конкретизация) значения слова, тогда как во французском языке мы наблюдаем обратное явление — использование более обобщенного способа выражения. Например, французскому гиперониму *soeur* ‘сестра’ в бурятском языке соответствуют 5 гипонимов в зависимости от диалектной принадлежности: 1) *абжаа* (агинский); 2) *ахудай* (западные диалекты); 3) *адяа* (бичурский, джидинский); 4) *ахадай* (аларский); 5) *дундай* (селенгинский, цонгольский). Кроме того, для бурятского термина родства характерна конкретизация по возрастному признаку: 1) *хээтэй*; 2) *басаган дүүхэй*; 3) *дүү басаган* (литературный); 4) *дүү хүүхэн* (джидинский) и семейному положению (*шаастай* (эхиритский)). Если во французском языке эти значения передаются только аналитическим способом выражения *la soeur ainée (cadette, mariée)* ‘старшая сестра (младшая, замужняя)’, то в бурятском языке также возможно использование аналитических средств образования терминов родства (*дүү басаган, басаган дүүхэй* ‘младшая сестра’).

Бурятский и французский языки отличаются большим разнообразием различных моделей словосочетаний. Различия в использовании слов разного объема значения в ряде случаев связаны с особенностями словообразования конкретного языка. Например, бурятский термин родства *эхэ эсэгэ* (селенгинский) и фр. *grand-père* ‘дедушка’ абсолютно идентичны как по внешней форме наименования, так и по объему значения, ср.: *эхэ, grand* — досл. ‘большой’; *эсэгэ, père* — ‘отец’. В лингвистической литературе именно словосочетание *хайхан абгай* (иволгинский) ‘жена старшего дяди; тетя’ и подобные ему словосочетания монголоведами трактуются по-разному. Ц. Ц. Бальжинимаева, отмечая отсутствие четкой терминологической дефиниции рассматриваемых сочетаний «имя прилагательное и существительное», пишет, что они квалифицируются то, как аналитические сложные слова, то, как лексикализованные терминологические сочетания, термины — словосочетания или фразеологизмы [Бальжинимаева, 1997, с. 32]. А. А. Лазарева именует их «осложненными терминами» [Лазарева 1998, с. 109]. Французский гипероним *belle-soeur* — 1) свояченица; 2) золовка; 3) невестка относится к разряду сложных слов. Несмотря на то, что рассматриваемые термины родства включают в себя синонимические компоненты *хайхан, belle* ‘красивая’; *абгай, soeur* ‘сестра’, однако в составных наименованиях они приобретают разные значения, соответственно, ‘тетя’ и ‘невестка’. Зато сложное слово *хайхамгай* (хоринский) ‘жена брата’ совпадает с одним из значений *belle-soeur* фр. ‘невестка’.

Анализ практического материала показывает, что в бурятских терминах родства конкретизация значения, кроме вышеперечисленных, может осуществляться также в зависимости от отношений родства по отцовской и материнской линии, прямого кровного родства (ПКР) или брачного родства (БР). Э. И. Бюраева, в зависимости от того, является ли брачное родство непосредственным или опосредованным, различает термины брачного родства (ТБР) I степени — это слова, обозначающие мужа, жену и наименования близких понятий (партнеров повторного брака, вдову, вдовца) и ТБР II поколения — наименования ближайших родственников и более дальних кровных родственников брачных партнеров [Бюраева, 1994, с. 72]. Например, французскому гиперониму *oncle* ‘дядя’ соответствует

ряд бурятских гипонимов: 1) диалектный признак — абдай (мухоршибирский); 2) по отцовской линии ПКР — БР (II ст) — 1) абга; 2) абага; 3) хуряха ‘муж тет-ки’; 3) по материнской линии ПКР — БР (II ст) — 1) булэхай нагаса; 2) ехэ нага-са, хуряха; 3) нагаса ахай ‘муж тетки’; 4) нагасхай.

Французские ТБР II степени *la bru, la belle-fille* ‘невестка, сноха’ в бурятском языке также имеют несколько соответствий. Этимологической основой наименования невестки в бурятской семье является ее статус в патриархальной семье: жена старшего сына, жена младшего брата и т. д., а также существование диалектных различий. В. Г. Гак на основе анализа термина родства ‘сноха’ в индоевропейских языках приходит к выводу, что «несмотря на разнообразие языковых семей, наименование снохи в языках Европы восходит к определенным типам внутренней формы, которые обусловлены объективными признаками самого объекта» [Гак, 1998, с. 730]. Специализация или конкретизация бурятских терминов родства также объясняется особенностями лексико-семантической системы бурятского языка. Лексика, как и язык в целом, является средством членения действительности, и это членение, как видно из языкового материала, в различных языках неодинаково. Бурятский язык оказывается в данном случае более дифференцированным, чем французский: с одной стороны выделяет перечисленные признаки (денотативный аспект), а с другой стороны их взаимно разграничивает (сигнификативный аспект):

а) термины родства по материнской и отцовской линии: ‘дядя’ — *абга; нагаса ахай*; ‘тетя’ — *абгайн эзы; нагаса абгай*; ‘дед’ — *оттобай; нагаса баабай*; ‘бабушка’ — *ажжаа; нагаса эжы*;

б) термины родства по возрастному признаку: ‘брат’ — *ахай* (старший); *бишиханхай* (3-й по старшинству); *дундахай* (2-й по старшинству); *бааханхай* (младший из старших братьев); *дүү хүбүүн, дуудай, оодхонсог* (младший брат); ‘сестра’ — *абгай, хээтэй*;

в) термины родства по восходящей — нисходящей линии: ‘прадед’ — *элинсэг*; ‘дед’ — *баабай*; ‘отец’ — *баабай*; ‘сын’ — *хүбүүн*; ‘внук’ — *аша*; ‘пра-внук’ — *гуша*;

г) термины родства по полу: ‘отец — мать’ / *баабай — эжы*; ‘сын — дочь’ / *хүбүүн — басаган*; ‘внук — внучка’ / *аша хүбүүн — аша басаган*;

На более раннем этапе своего развития французский язык также располагал различными терминами для обозначения родственников со стороны отца или матери, так как это разграничение имело юридическую силу (семейное право, права наследования и пр.). Например: французский термин родства *oncle* производно от лат. *avunculus* ‘дядя по материнской линии’. Наряду с этим термином в латинском языке существовал термин родства *patruus* ‘дядя по отцовской линии’, впоследствии исчезнувшее из употребления. Расширение значения термина родства *oncle* связано со снятием дифференциальных сем в ходе эволюции французского языка. Термин родства *tante* ‘тетя’ — результат альтернации (искажения) в детской речи старофранцузского слова *belante* < *belle ante* (1512 г.) < лат. *anita* ‘тетя по линии отца’. Таким образом, утрата некоторыми терминами родства юридической функции, а именно: известные преобразования в структуре семьи, все менее значительная роль в обществе большой семьи и широких родственных отношений, повлекли за собой исчезновение одних терминов родства и расширение сферы применения других [Гак, 1998, с. 721].

Анализ бурятских и французских терминов родства позволяет сделать вывод о том, что основные различия способов наименования в сопоставляемых языках касаются не столько источников или внешней структуры названий, сколько семантических типов и внутренней формы. Наше исследование показывает, что бурятские термины родства более дифференцированы, чем названия, используемые французским языком. Выделение наряду с денотативным аспектом термина родства аспекта сигнификативного предполагает учет их тесной взаимосвязи, невозможность их изолированного изучения. Исследование подобных лексико-семантических групп должно проводиться с учетом специфики соответствующих понятий, особенностей цивилизации и культуры, этнической социологии.

#### *Литература*

1. Покровская А. А. Термины родства в тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. М., 1961. С. 11-81.
2. Бальжинимаева Ц. Ц. Именные словосочетания в бурятском языке. — Улан-Удэ: Изд-во БНЦ, 1997. 130 с.
3. Будаев Ц. Б. Лексика бурятских диалектов в сравнительно-историческом освещении. Новосибирск: Наука, 1978. 304 с.
4. Бюраева Э. И. Термины родства у эхиритских бурят // Этнокультурная лексика монгольских языков. Улан-Удэ, 1994. С. 68-74.
5. ДБ: Цыдендамбаев Ч-Д. Ц. Банзарай хубуун нэгэдэхи ном Доржо. Улаан-Удэ: Буряадай номой хэблэл, 1953. 291 н.
6. Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 763 с.
7. Лазарева А. А. Этнографические особенности терминов обращения в восточных языках (на материале бурятского и китайского языков) / Традиционный фольклор в полиэтнических странах : материалы II Междунар. науч. симп., 28 июня — 5 июля 1998 г. // Вост.-Сиб. гос. акад. культуры и искусств. Улан-Удэ, 1998. Ч. 2. С. 109-110.
8. Смирнитская А. А. Семантика терминов родства в тамильском языке с точки зрения типологии семантических переходов. Вестник РУДН, серия Лингвистика. М., 2016. Т. 20, № 2. С. 112 — 125.
9. Черемисов К. М. Бурятско-русский словарь. М., 1973. 803 с.

#### TYPOLOGY OF KINSHIP TERMS IN BURYAT AND FRENCH LANGUAGES

*Galina S. Dorzhieva*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: galdor@yandex.ru

The article dwells on the terminology of kinship in Buryat and French languages. The comparative analysis shows that Buryat terms of kinship are characterized by concretization of meaning, while French language is characterized by opposite feature — using of a more general term. According to the nomination theory, the names, being transferred from one language to another, are not limited by substitution of one way of nomination for another, instead they are connected with the change of volume and borders of the notion itself. The ratio of hyperonyms and hyponyms is a very important typological feature of a language. Buryat and French languages are remarkable for a big variety of word phrases models. Differences of usage of words with different meaning volume are connected with peculiarities of word building of the given language.

*Keywords:* semantical typology, kinship terms, French, Buryat, hyperonyms, hyponyms.

**БИЛИНГВАЛЬНАЯ ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ  
(КОРЕЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ)**

© **Заманстанчук Дарья Эдуардовна**

аспирант,

Иркутский национальный исследовательский технический университет

Иркутск, Российская Федерация

E-mail: smagylya26@mail.ru

Статья посвящена разработке билингвальной фонологической модели обучения на базе лингвистического сопоставительного описания двух фонологических систем, находящихся в контакте (нашем случае корейского и русского). На основе сравнительного, сопоставительного, контрастивного и конфронтативного анализов удалось выявить особенности этих двух систем. Представлен подробный анализ корейской согласной фонемы ㅈ <tʃ> и русской Ч <ч>. На его основании возможно не только прогнозирование фоноферентов в русской речи корейцев в случае отсутствия единицы в одном из языков, но и их точная констатация. На базе сопоставительной билингвальной фонологической модели разработан фонологический тренажер по русскому языку (РусФон). Функции, возможности фонологического тренажера, а также результаты внедрения представлены в статье в полном объеме.

*Ключевые слова:* билингвальная фонологическая модель; русская речь корейцев; фонологический тренажер; сопоставительный кластер фонем; фоноференты.

По мнению Е. Л. Бархударовой, «... достаточно часто курсы русской фонетики для иностранцев строятся в основном с учетом наблюдений над «отрицательным» материалом, существующими отклонениями в акценте. Данные сопоставительной фонетики учитываются фрагментарно или не учитываются совсем. Иными словами, принимается во внимание лишь позиция слушающего, что может привести и на практике нередко приводит к ошибочной интерпретации особенностей иностранного акцента в русской речи» [Бархударова, 2015, с. 141].

Билингвальная фонологическая модель является не только средством отображения фонологических явлений в контактирующих языках, но и предлагает объективный практический критерий проверки истинности знаний о фонемном строе языков. В единстве с другими методами изучения языка, моделирование выступает как средство описания скрытых механизмов артикуляторно-акустических и сегментных характеристик речи, а также раскрывает сущность функционирования интерязыка и фоноферентов. Данная сопоставительная модель отвечает всем критериям лингвистической модели. Она объясняет неизвестные ранее факты в описанных экспериментах и способна, с точки зрения уже существующей теории, трактовать функциональные особенности любой пары контактирующих языков (в данном случае корейского и русского).

При создании фонологической билингвальной модели были сопоставлены артикуляционные и акустические характеристики фонем исследуемых языков, проведен сопоставительный анализ фонем и аллофонов исследуемых языков.

В основе классификации согласных русского языка лежит теория Л. В. Щербы [Щерба, 1915], однако с точки зрения функции мы предлагаем считать, что количество согласных фонем в русском языке равно количеству их графем, а число их аллофонов равно их функции в речи, на основании чего выделяем 21 согласную рус-


скую фонему вместо 36 и 10 гласных вместо 6 [Рогозная и др. 2016]. В системе согласных фонем корейского языка представлено 19 согласных фонем и 2 полугласные [Ли Иксон и др. 2005].

На примере корейской согласной фонемы ㅈ <tʃ> и русской Ч <ч> представим полный анализ данных фонем и аллофонов, послуживший для создания билингвальной фонологической модели.

Для определения места возникновения возможной интерференции необходимо произвести подробный акустический анализ фонем корейского и русского языков.

*Таблица 1*

Сравнительный акустический анализ согласных фонем корейского и русского языков

ㅈ <tʃ> — Ч <ч>	
<p>Слабая глухая средняяязычная аффриката. На слух корейский согласный ㅈ &lt;tʃ&gt; звучит еще мягче, чем русский &lt;ч'&gt;.</p>	<p>Мягкая шипящая аффриката &lt;ч'&gt;. Язык вначале принимает положение, характерное для произнесения переднеязычного мягкого смычного &lt;т'&gt;: кончик языка находится у нижних зубов, передний участок спинки языка плотно смыкается с передней областью твердого неба. При этом все тело языка продвинуто вперед и высоко поднято, как при произнесении гласного &lt;и&gt;. Затем смычка плавно раскрывается. Язык отходит от твердого неба, образуется узкая щель, а кончик языка слегка приподнимается. Мягкое небо поднято. Голосовые связки не напряжены, разведены и не колеблются.</p>
	

Из таблицы 1 видно, что при произнесении корейской согласной губы более напряжены, фонема произносится мягче, чем аналогичная русская. В связи с этим более мягким произнесением уже возникают фоноференты в русской речи корейцев (далее — РРК).

Далее представим сопоставительный кластер данных фонем. В таблице 2 описан контрастивный кластер аффрицированных согласных фонем корейского и русского языков ㅈ <tʃ> и Ч <ч'>.

Из таблицы видно, что в контрастивных кластерах фонем корейского <tʃ> и русского <ч'> содержится 6 корейских аллофонов и только 4 русских, что свидетельствует о более богатой парадигме Я<sub>1</sub>, раскрывающей взаимодействие аллофонов фонем. В таблице 3 представлено их наличие и отсутствие.

Таблица 2

Сопоставительный кластер фонем ㅈ &lt;tʃ&gt; и ㅊ &lt;ɕ'&gt;

Корейский язык (Я <sub>1</sub> )			Русский язык (Я <sub>2</sub> )		
Позиция (примеры)	Аллофон	Графема/фонема	Графема/фонема	Аллофон	Позиция (примеры)
В начале слова (자동차 [tʃadongtʰa] автомобиль/машина, 자리 [tʃari] место, 장갑 [tʃaŋɡap] перчатки).	tʃ	ㅈ <tʃ>	ㅊ <ɕ'>	ɕ'	Сильная перед гласными (чай [чај], ничего [н'ич'и'вó]).
Лабializedанный аллофон в начале слова (주머니 [tʃʰuməni] карман, 조카 [tʃʰokʰa] племянник/племянница, 주다 [tʃʰuda] давать).	tʃʰ			ɕ'ʰ	Лабializedанный аллофон перед <o>, <u>, <jo> (бычок [быч'ók], чудо [ч'удь], чёлка [ч'óлкь]).
В интервокальной позиции и перед сонорными (감자 [kamdʒa] картофель, 모자 [modʒa] шапка).	dʒ			–	–
Лабializedанный в интервокальной позиции (가족 [kadʒʰok] семья, 나중 [nadʒʰung] позже).	dʒʰ			–	–
Аспирация в конце слова (자동차 [tʃadon tʰa] автомобиль/машина).	tʃʰ			–	–
Нейтрализация в конце слова (젓 [tʃət] грудь).	t			–	–
–	–			ɕ'	Ослабление смычного элемента в конце слова или перед глухим согласным (врач [врач'], почта [п'óч'ть]).
–	–			ш	Изменения, обусловленные произносительной нормой (что [шт'о], конечно [клн'эшнь]).

Таблица 3

Взаимодействие аллофонов фонем ㅈ &lt;tj&gt; и ㅊ &lt;ch'&gt;

Корейский язык (Я <sub>1</sub> )		Русский язык (Я <sub>2</sub> )	
ㅈ <tj>	tj	ч'	ㅊ <ch'>
	tj <sup>o</sup>	ч' <sup>o</sup>	
	dj	–	
	dj <sup>o</sup>	–	
	t <sup>h</sup>	–	
	t	–	
	–	ч'	
	–	ш	

На основании данной таблицы возможно не только прогнозирование фонферентов в РРК в случае отсутствия единицы в одном из языков, но и их точная констатация.

Конвергентно-дивергентный аллофонный анализ корейской фонемы <tj> и русской <ч'>, а именно распределение их аллофонов по 5 параметрам, представлено в таблице 4.

Таблица 4

Конвергентно-дивергентное аллофонное преобразование фонем ㅈ &lt;tj&gt; и ㅊ &lt;ch'&gt;

Фонема	Параметр									
	Полное тождество		Формальное тождество		Частичное совпадение		Несовпадение		Отсутствие единицы	
	К.я.	Р.я.	К.я.	Р.я.	К.я.	Р.я.	К.я.	Р.я.	К.я.	Р.я.
ㅈ <tj> — ㅊ <ch'>					tj	ч'			dj	–
					tj <sup>o</sup>	ч' <sup>o</sup>			dj <sup>o</sup>	–
									t <sup>h</sup>	–
									t	–
									–	ч'
									–	ш

Из вышеприведенной таблицы следует, что аллофоны |tj| и |ч'|, |tj<sup>o</sup>| и |ч'<sup>o</sup>| соответствуют параметру «частичное совпадение», поскольку в корейском языке данный аллофон произносится только в начале слова, тогда как в русском он не зависит от позиции согласного в слове. Следовательно, Я<sub>1</sub> < Я<sub>2</sub>.

Русская фонема <ч'> сложна для овладения корейскими учащимися, так как в корейском языке отсутствует фонема <ч>, а аффриката ㅈ <tj> в интервокальной



позиции реализуется как аллофон [dj]. К ошибкам данной группы относится смешение аффрикат: изу[ц]аю (изучаю), один [ц]ас (один час), [ц]итаю (читаю), сей[ц]ас (сейчас), москви[ц]ы (москвичи), отли[ц]но (отлично), о[ц]ень (очень), вра[ц] (врач), у[ц]ебник (учебник), про[ц]итайте (прочитайте), пятни[ц]а (пятница), тан[ч]уют (танцуют).

На основе сопоставительной билингвальной фонологической модели был разработан фонологический тренажер по русскому языку (РусФон).

Данный фонологический тренажер обладает такими функциями, как:

- открытости (для внесения преподавателем личного материала);
- интерактивного тренинга для студентов с возможностью создания индивидуальных траекторий обучения;
- настройки тренажера на различные языковые группы;
- контроля усвоения материала;
- взаимодействия с носителями языка;
- поиска информации;
- синхронизации;
- формирования личной среды обучения индивидуума.

Необходимость создания ФТ обусловлена следующим: созданием условий для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей обучающихся, широкого выбора содержания, форм, темпов занятия; дополнением учебного курса новыми образовательными элементами, обеспечивающими большую наглядность и оперативность в работе с учебными материалами; учебно-методическим сопровождением учебного предмета, возможностью использования ФТ как для подготовки, так и для реализации курса обучения; организацией учебных занятий, возможностью использования ФТ в разных моделях учебной деятельности (аудиторной, проектно-групповой, самостоятельной работах); осуществлением различных видов контроля (усвоения учебного материала, умений, навыков).

Фонологический тренажер состоит из ряда подсистем, реализующих различные аспекты его функциональности. Подсистемы взаимосвязаны друг с другом и образуют единое пространство для достижения целей, поставленных перед фонологическим тренажером:

- подсистема разработки учебного занятия;
- подсистема проигрывания учебного курса;
- подсистема тестирования;
- база общих данных.

*Методология построения урока.* Особенность уроков состоит в использовании сопоставительного кластера корейского и русского языков. Аллофоны вводятся постепенно и реализуются в слогах, логотомах, лексемах, микротекстах. Лексический минимум подобран с условием уже введенного аллофона, основан на требованиях образовательной программы по русскому языку как иностранному [Образовательная... 2001]. Лексический минимум русского языка транскрибирован и переведен на корейский язык (Приложение 39). Весь лексический минимум может быть освоен только после полного последовательного введения аллофонов русского языка.

На основе билингвальной модели обучения был создан пилотный проект фонологического тренажера, который прошел апробацию на Международном (подготовительном) факультете ИРНИТУ (2016/17 учеб. г.). Результаты его внедре-

ния в учебный процесс и использования для аудиторной и самостоятельной работы показали повышение качества и скорости усвоения фонологического материала, что подтвердил проведенный эксперимент. Были сформированы 2 группы учащихся: 1) обучающиеся по традиционной методике и 2) обучающиеся по инновационному методу (таблица 5).

Таблица 5

Результаты эксперимента

Группа	Стартовый контроль, % ошибок	Итоговый контроль, % ошибок
1	70–80	50–60
2	70–80	20–30

Эксперимент показал, что качество и скорость усвоения материала во 2-й группе увеличились примерно в два раза, уменьшились интерферентные особенности в РРК и нивелировались акцентные характеристики.

Научно-методическая значимость проекта заключается в защите, поддержке, развитии, распространении русского языка. Фонологический тренажер, представляющий собой инновационно-информационную модель, обладающую большим потенциалом для изучения иностранного языка в лингафонном кабинете и за его пределами может быть использован в деятельности образовательных организаций.

*Литература*

1. Бархударова Е. Л. Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2012. № 6. С. 57–70.
2. Ли Иксоп, Ли Санок, Чхэ Ван. Корейский язык: История и современное состояние / пер. с кор. В. Д. Аткинина. М.: Первое Марта, 2005. 484 с.
3. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2001. 134 с.
4. Рогозная Н. Н., Хламов Е. В., Заманстанчук Д. Э. Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопр. психолингвистики. 2016. № 2 (28). С. 215–225.
5. Щерба Л. В. Восточнолужицкое наречие. Т. 1. Петроград, 1915. 272 с.

THE BILINGUAL PHONOLOGICAL MODEL OF EDUCATION  
(KOREAN AND RUSSIAN LANGUAGES)

*Daria E. Zamanstanchuk*

Research Assistant,  
Irkutsk National Research Technical University  
Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: smagylya26@mail.ru

The article is devoted to the development of a bilingual phonological model of learning on the basis of a linguistic comparative description of two phonological systems in contact (in our case, Korean and Russian). Based on comparative, contrastive and confrontative ana-

lyzes, it was possible to identify the features of these two systems. The article presents a detailed analysis of the Korean consonant phoneme ㅈ <tʃ> and Russian <ч>. On its basis, it is possible not only to forecast phonofereents in the Russian speech of the Koreans in the absence of a unit in one of the languages, but also to accurately ascertain them. Based on the comparative bilingual phonological model, a phonological simulator for the Russian language (RusFon) was developed. Functions, capabilities of the phonological simulator, and the results of the implementation are presented in the article in full.

*Keywords:* bilingual phonological model; Russian speech of Koreans; phonological simulator; comparative cluster of phonemes; phonofereents.

УДК 81.39

### **ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СУЕВЕРИЙ ФРАНКОФОНОВ БЕЛЬГИИ**

© **Доржиева Галина Сергеевна**

доктор филологических наук, профессор,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: galdor@yandex.ru

© **Серебренникова Анна Андреевна**

магистр лингвистики, учитель английского языка,  
МАОУ «Гимназия № 33»,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: anya-serebrennik@mail.ru

В статье рассматриваются суеверия, встречающиеся среди франкофонов Бельгии, проживающих в регионе Валлония. Суеверные традиции являются мистической составляющей мифолого-религиозного сознания человека и неотъемлемой частью наивной картины мира, а также представляют дифференцирующий межэтнический фактор, играющий важную роль в межкультурной компетенции. Суеверия являются универсальной формой фиксации, избирательного сохранения и закрепления социокультурного опыта этноса. С целью ознакомления с чужой культурой, попыткой посмотреть на мир глазами представителя другого этноса, необходимо обратиться к его наследию, верованиям и традициям. Все представления о явлениях и предметах, окружающих и сопровождающих человека в течение всей его жизни, складываются в определенную языковую картину мира. Автор приводит результаты анкетирования, проведенного в среде франкофонов Бельгии и классификацию суеверий.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, этнолингвистика, этническая идентичность, межкультурная компетенция, суеверия.

Интенсивный процесс глобализации в современном мире превращает любые национальные границы в относительные. Вместе с тем, развитие как этнического, так и религиозного местничества наряду с сепаратизмом становятся естественной реакцией на происходящие процессы в обществе, целью которых является сохранение этнической идентичности. По мнению А. П. Садохина, существенное значение в современном мире приобретают характерные черты культуры, понимаемой как «совокупность специфических человеческих способов сознательной деятельности и ее результатов». Именно сфера культуры отражает основные отличительные признаки этносов. Устойчивые и отчетливо внешне выраженные

компоненты культуры такие как: язык, религия, искусство, обычаи, нормы поведения, приметы и суеверия являются основой для повседневного межэтнического разграничения [Садохин, 2000, с. 81–85].

Для того, чтобы познакомиться с чужой культурой и взглянуть на мир глазами представителя другого этноса, необходимо обратиться к его наследию, верованиям и традициям. Универсальной формой фиксации, избирательного сохранения и закрепления социокультурного опыта этноса являются суеверия. Э. Бенвенист писал: «Все пронизано религией, все является знаком, или игрой, или отражением божественных сил. Понятие «суеверие» могло возникнуть только в эпоху, когда разум мог освободиться от религии настолько, чтобы оценить обычные и преувеличенные формы верований и культов» [Бенвенист, 1995, с. 298–394]. Мифолого-религиозное сознание порождает суеверные представления, происхождение которых может быть связано с явлениями, которым не нашлось должных объяснений (причины неудач, болезней или природных явлений). Словесные формулы и обряды приобретали особое значение на пути к установлению связи с высшими силами, являлись способом нахождения компромисса между психологическим комфортом и пугающей окружающей действительностью.

Ю. В. Саенко выделяет три основных компонента суеверий: когнитивный, аффективно-эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент выражается в упрощенном познании без отсылки на научные абстрактные понятия и рассматривает суеверие как вид психического отражения внешнего и внутреннего мира. Защитный механизм, позволяющий человеку ощущать безопасность и охранять свое самосознание и эмоциональную сферу от тревоги и страха, раскрывается в аффективно-эмоциональном компоненте. Поведенческий аспект, в свою очередь, раскрывает регулируемость поведения и деятельности человека в социуме, в природе и в мире созданных человеком вещей [Саенко, 2006, 86–93].

Между тем, предрассудки и суеверия свойственны людям различного пола, возраста, социального статуса и национальной принадлежности, так как передаются из поколения в поколение. Таким образом, суеверные традиции являются мистической составляющей мифолого-религиозного сознания человека и неотъемлемой частью наивной картины мира, а также представляют дифференцирующий межэтнический фактор и играют важную роль для межкультурной компетенции, что дает основу для проведения лингвокультурологического исследования.

В научной литературе понятия «суеверие» и «предрассудок» часто встречаются как равные друг другу. Обратимся к лексикографическим источникам для определения этих понятий.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова дана следующая дефиниция: «Суеверие — предрассудок, в силу которого многое происходящее представляется проявлением сверхъестественных сил и предзнаменованием будущего» [Ожегов, 2006, с. 1044]. Предрассудком называется «ставший привычным ложный взгляд на что-либо» [Там же, с. 776].

Согласно «Толковому словарю» В. И. Даля, понятие «суеверие» (от древнеславянского «всуе» — «тщетно», «напрасно», «попусту») трактуется как ошибочное, пустое, вздорное, ложное верование во что-либо; вера в чудесное, сверхъестественное, в ворожбу, гадания, в приметы, знаменья; вера в причину и последствие, где никакой причинной связи не видно» [Даль, 1982, с. 357]. Поня-

тие «предрассудок» или «предрассуждение» В. И. Даль объясняет, как «предубеждение, твердое понятие, мнение, убеждение о деле, которое не довольно знаешь, мнение превратное или одностороннее, ложное; поверье, суеверие» [Даль, 1982, с. 388].

В «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С. А. Кузнецова даны следующие дефиниции: 1. Предрассудок — а) укоренившийся ложный, лишённый разумных оснований взгляд на что-либо. *Расовые предрассудки*; б) укоренившаяся условность. *Светский предрассудок обязывал*; в) обычно мн. ч.: предрассудки. Примета, суеверие. *Верить всем предрассудкам* [БТСРЯ, 2000, с. 961]; 2. Суеверие — предрассудок, основанный на вере во что-либо сверхъестественное [БТСРЯ, 2000, с. 1288].

Таким образом, наличие общей семы «иррациональность» позволяет рассматривать понятие «суеверие» как часть понятия «предрассудок». Главная функция суеверия — прогностическая, предсказательная.

Цель статьи — выявить территориальный аспект и дать классификацию суеверий, преобладающих среди франкофонов в регионе Валлония Королевства Бельгия.

Культурную и политическую жизнь Королевства Бельгия можно охарактеризовать одним словом «толерантность». На ее территории признаны сразу три государственных языка: немецкий, французский и фламандский, действуют представительства многих религиозных конфессий, с уважением относятся к традициям и этническим верованиям других народов.

Во время стажировки в Бельгии одного из авторов статьи заинтересовала проблема сохранения суеверий у современных бельгийцев. С этой целью было проведено анкетирование, в котором приняли участие 30 человек в возрасте от 9 до 76 лет, проживающих на территории Валлонии и принадлежащих к французскому языковому сообществу: из них женщин — 15 респондентов (50%), в том числе две школьницы младшего возраста и мужчин соответственно 15 (50%). Результаты анкетирования показали, что участники разделились на две группы: одна из них (17 респондентов; 57%) — верящая в приметы и суеверия, в их реальную эффективность и применяющая свои знания на практике; вторая группа (13 респондентов; 43%) — не упомянула ни одного суеверия, т.к. не считают себя суеверными, из них женщин — 5 (16%) и мужчин — 8 (27%). При этом последние считают, что суеверия существуют для оправдания своих ошибочных поступков и неудач. Респонденты, причисляющие себя к суеверным, убеждены, что приметы и суеверия необходимы, т. к. помогают обрести уверенность в себе, способствуют самоутверждению, помогают достичь успеха, лучших результатов, т. е. искренне верят в их эффективность. Источником знаний о суевериях чаще всего выступают родители, дедушки и бабушки, ближайшее окружение — друзья, одноклассники, сокурсники, соседи.

В анкете было предложено указать суеверия национальные, народные, профессиональные и в отдельной графе дополнить их другими, если таковые имеются. Часть респондентов затруднялась отнести то или иное суеверие к конкретной группе, поэтому некоторые из них присутствуют в нескольких группах одновременно. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что суеверные люди используют свои знания в разных сферах своей жизнедеятельности, не задумываясь о том, является ли данное суеверие бытовым, профессиональным или национальным. Все суеверия делятся на те, которые якобы приносят успех, счастье и те, которые

предупреждают о неудаче. Истоки многих из них в глубокой древности, когда люди могли уповать только на божественные силы и на их милость. «Хорошие» суеверия ассоциировались со светлыми помыслами, благодаря которым, у людей появлялась надежда на благоприятный исход событий. «Плохие» суеверия, напротив вызывали лишь негативные ожидания, которые, настраивали человека на неблагоприятный исход. Таким образом, у людей вырабатывалось твердое убеждение следовать советам народной мудрости, основанной на многолетнем опыте.

Территориальный аспект исследования суеверий позволил нам выделить две группы согласно их мотивации: 1) общеевропейские и 2) бельгийские. Общеевропейские суеверия обязаны своим появлением: а) языческим традициям друидов; б) христианским верованиям; в) известным историческим фактам; г) поведенческим мотивам. Бельгийские суеверия делятся на региональные и семейные. Рассмотрим каждую группу суеверий на конкретных примерах.

I. *Общеевропейские суеверия* (22 единиц; 75,9%):

а) языческие традиции друидов — 8 единиц; 27,6% от общего числа. Как известно, с V в. до н.э. и до начала н.э. территорию Бельгии населяли кельтские племена. Кельтское язычество — это религиозные верования и практики древних кельтских народов Западной Европы до периода христианизации в V–VI вв. Религия кельтов, их культура, традиции передавались через века, менялись и не раз переплетались, придавая отличительные особенности, своеобразную специфику устоям отдельных племен. Культура повседневности представляет собой ряд занятий, часть из которых люди повторяют изо дня в день, из года в год. Способность человека наблюдать, фантазировать и придавать мистический смысл окружающим предметам и явлениям породила массу легенд, примет и суеверий. Многие из упомянутых суеверий, встречаются и в других европейских культурах, что объясняется общим историческим наследием.

(1) *Avoir une patte de lapin — porte chance — Кроличья лапка приносит удачу.* Кроличья лапка, согласно верованиям многих культур приносит удачу, так как соприкасается с источником жизни — землей. Это суеверие берет свое начало во времена зарождения язычества. В средние века, считалось, что кроличья лапка защищает от злых духов и ведьм. На сегодняшний день, учитывая природу кролика и способность к быстрому размножению, во многих культурах, он является символом рождаемости.

б) христианские верования — 7 единиц; 24,2%.

(2) *Être 13 à table — porte malheur — 13 человек за столом — к неудаче.* Несчастливым считается число 13. Связь негативной оценки этого числа просматривается через призму христианской религии и напоминает о Тайной вечере, где собрались Иисус со своими учениками накануне предательства Иуды. Согласно данному суеверию, если за столом собираются 13 человек, то одного из них непременно ожидает смерть в скором времени.

(3) *Voir une coccinelle s'envoler — Увидеть божью коровку — к удаче.* Суеверие, которое известно всем в Бельгии с самого детства, — божья коровка приносит удачу. Если же убить божью коровку, то можно навлечь на себя беду. В Великобритании, в свою очередь, ее могут называть *ladybug* или *lady beetle*. Объединяющее эти названия слово *Lady* подразумевает Деву Марию, соответственно божья коровка считается посланницей Божьей Матери.

Некоторые суеверия имеют трактовку, связанную как с христианством, так и с язычеством или историческим фактом.

(4) *Toucher du bois pour quelque chose et dire : «Je touche du bois»*) — *Стучать по дереву, приговаривая «Я стучу по дереву»*. Одним из распространенных способов отвести беду, согласно устойчивому суеверному представлению, является традиция постучать по дереву. Этот обычай в христианской интерпретации связывают с деревянным крестом, на котором был распят Иисус Христос. Этот обычай также связан с сакральным календарем друидов — древесным ведовством, который был распространен во времена языческих верований у кельтских народов. Ф. Леру отмечает, что друиды в кельтском обществе обладали сложной организацией, высоким социальным статусом и политическим могуществом, а также считались великими мудрецами и философами [Леру, 2000, 6–7].

(5) *Ne pas passer sous une échelle — cela porte malheur — Нельзя проходить под лестницей — это приносит неудачу*. Среди жителей Бельгии широко распространено суеверие, что можно приблизить несчастье и даже собственную смерть, если пройти под лестницей. Существуют разные версии происхождения этого суеверия. С точки зрения христианской традиции, лестница в совокупности с двумя поверхностями, к которым она присоединена, образует треугольник — олицетворение Святой Троицы. Исходя из этого, хождение под лестницей нарушает триединство и является кощунством. С другой стороны, лестница напоминает о временах, когда по лестнице поднимались люди, приговоренные к смерти через повешение. Таким образом, обходя лестницы стороной, человек старается оградить себя от неудач и тревог за сохранность своей жизни. Данное суеверие также известно в Великобритании.

в) известным историческим фактам — 3; 10,3% .

(6) *Le pain retourné — est signe de mort — Перевернутый хлеб — знак смерти*. Данное суеверие зародилось в средневековой Европе. В то время, люди презирали профессию палача, так как он имел дело со смертью. В дни казни, пекари оставляли буханку хлеба для палача, чтобы тот мог подкрепиться после тяжелого трудового дня. Для того, чтобы люди не скупали весь хлеб, пекарь переворачивал его, в знак того, что этот продукт предназначен для палача. Покупатели, знающие об этом, старались его не трогать, опасаясь привлечь на себя смерть.

(7) *Allumer trois cigarettes avec la meme allumette — port une mort — Трое от одной спички не прикуривают*. Это суеверие появилось и получило широкое распространение во время Первой мировой войны. Находясь в окопах, солдаты часто прикуривали, передавая папиросу от одного солдата к другому. Противник, в свою очередь, мог засечь огонь загоревшейся спички и огонек сигареты, когда прикуривал первый солдат. В данной ситуации срабатывала следующая схема: первая вспышка — засекаем место; вторая — прицеливаемся и берем на упреждение; третья — выстрел в голову.

г) поведенческие мотивы — 4; 13,8%.

(8) *Casser un miroir apporte 7 ans de malheur — Разбитое зеркало принесет семь лет неудач*. Зеркало, являясь предметом домашнего обихода, в то же время имеет статус носителя множества мистических свойств. Согласно бельгийским суеверным традициям, разбившееся зеркало обязательно повлечет за собой семь лет нужды и бедствий. Следует отметить, что подобное суеверие имеет место и в Британской культуре.

(9) *D'ouvrir un parapluie d'une maison — risque d'avoir un mauvais sort* - Открыть зонт в помещении чревато риском для здоровья. Бельгия, как и Великобритания, знаменита дождливой погодой, поэтому неудивительно, что предмет очередного суеверия является зонт. Запрет на раскрытие зонта в помещении берет начало в XVIII веке в Лондоне, когда зонты были большими, и их было неудобно открывать, а подняв зонт в тесном помещении, можно было легко задеть или поранить кого-нибудь из окружающих. Считается, если открыть зонтик в помещении, то подобное действие принесет неудачу не только человеку, но и месту, где оно свершилось.

(10) *Poser un chapeau sur un lit attire le mauvais sort — Класть шляпу на кровать — к болезням*. Это суеверие, берет свое начало во времена, когда в гардеробе мужчин появилась шляпа. По правилам европейского этикета, мужчины должны снимать головной убор, заходя в помещение. Кроме того, шляпу принято снимать в знак скорби, при виде покойного. Со временем шляпа, оставленная на кровати, становится предвестником болезни или смерти.

II. *Бельгийские суеверия* — 7; 24,1% от общего числа.

а) региональные — 4; 13,8%

Следующая группа имеет отношение к национальным суевериям, которые имеют место только на территории Бельгии. К ним относятся следующие:

(11) *La statue porte-bonheur de t'Serclaes sur la Grand-Place de Bruxelles (7 ответов) — Горельеф лорду Эверарду Т-Серкласу на площади Гранд-Плас приносит удачу*. Самой знаменитой площадью Брюсселя, является площадь Гранд-Плас, включенная в список «Всемирного культурного наследия Юнеско». На площади располагается уникальный Дом с колоннадой — «Дом Звезды», в котором размещена скульптура Лорда Эверарда т-Серкласа, получившая название «спящий рыцарь». Лорд был горячим патриотом Брюсселя и борцом за права народа. В 1888 г. был установлен горельеф, изображающий умирающего рыцаря, который был ранен на главной площади Брюсселя в 1388 году. По легенде скульптурное изображение Серкласа приносит удачу, и если прикоснуться к нему, то исполнятся желания.

(12) *Toucher la tête de singe à Mons (pour porter chance à qui caresse sa tête avec la main gauche pour la réalisation d'un vœu) — Потереть голову обезьянке (статуя в Монсе) левой рукой — к удаче*. История этой традиции и создания этой скульптуры остается тайной даже для жителей Бельгии. Бельгийцы выдвигают три основные гипотезы происхождения этой статуи: 1) обезьянку сотворил местный кузнец, желающий похвалиться своим мастерством; 2) обезьянка является символом таверны, которая в те времена находилась в подвальных помещениях Ратуши и была упразднена в 1897 году; 3) обезьянка — является символом непослушных детей. На данный момент, никто не может с уверенностью рассказать и о традиции, которая полюбилась туристам (потирание головы обезьянки левой рукой), Бельгийцы называют лишь примерную дату возникновения этого суеверия — начало XX века.

(13) *Le carnaval de Binche — jeter des oranges aux spectateurs — apporte chance — Карнавал Бинша — бросание апельсинов в зрителей приносит удачу*. Карнавал в городе Бинш, символизирует проводы зимы. История этого праздника восходит к 1394 году, более того, данное мероприятие входит в список нематериального культурного наследия Юнеско. Шествие в Бинше признают вторым по масштабам в Европе после Венецианского карнавала. Карнавал традиционно



проходит в течении трех дней. Именно в третий день — «жирный вторник» происходит кульминационное действие всего праздника, а именно — марш Жилей. Жиль — фольклорный персонаж, по многовековой традиции, во время шествия, Жили бросают в публику апельсины. Есть поверье, что апельсин от Жили приносит счастье и удачу. Стать Жилем может исключительно житель Бинша. Ежегодно в карнавале принимают участие около тысячи Жилей.

б) семейные — 3, 10,3%.

В анкетах были указаны суеверия, к которым не давались комментарии о причине их появления. Респонденты поясняли, что они передавались им от бабушек и дедушек, и соблюдаются лишь в кругу семьи. Среди них следующие:

(14) *Un oeuf cassé par erreur, apporte une bonne nouvelle* — Случайно разбитое яйцо принесет хорошее известие.

(15) *Mettre du sucre a la place du sel — serait l'arriver d'une bonne nouvelle* — Положить сахар вместо соли, ждите хороших новостей.

(16) *Dire «bonne march» à la place du «bonne chance» — pour ne pas porter l'oeil* — Следует говорить «счастливого пути» вместо «желаю удачи» — чтобы не сглазить.

Изучение теоретической литературы, анализ практического материала приводит нас к выводу, что в процессе этногенеза любого народа складывается определенный психический тип. В свою очередь, психические переживания, историческая память этноса передаются новым поколениям через духовную культуру, усваиваются каждым индивидом в процессе воспитания и практической совместной жизни в данном лингвосоциуме. При этом сами психические переживания, настроения впитываются в культуру народа — историю, литературу, мифологию, народное творчество, дополняя и развивая историческую память этноса и тем самым приобретая способность вызывать адекватные психические переживания у новых поколений. Таким образом, несмотря на модернизацию в современном обществе, этнокультурные традиции позволяют сохранить самоидентичность народа.

Выводы:

1. Век информационных технологий казалось бы не оставляет место суевериям в сознании наших современников. Однако, как показывает наше исследование, они сохраняют определенное социальное влияние на некоторую часть франкофонных бельгийцев: 17 респондентов (56,7%) в ответах указали 29 известных им суеверий. Основные причины и предназначение суеверий — это желание заглянуть в ближайшее будущее; избежать неблагоприятных ситуаций; погасить тревогу; скорректировать поведение человека с помощью страха или обещания позитивных последствий.

2. Территориальный аспект исследования суеверий позволил нам выделить две группы: общеевропейские и бельгийские. Наиболее многочисленна группа общеевропейских суеверий (22 единиц; 75,9%), Их истоки усматриваются в языческих традициях кельтских племен, христианской религии, в известных исторических фактах, в общей для европейцев поведенческой мотивации.

Бельгийские суеверия (7 единиц; 24,1%) делятся на региональные и семейные. Немногочисленность данной группы суеверий, на наш взгляд, объясняется их национально-культурной спецификой: они являются отражением истории и традиционной культуры бельгийцев — наследия доминирующих смыслов, ценностей, устного народного творчества.

Изучение суеверных традиций с позиции психолингвистики и лингвокультурологии выявляет культурно-психологическое своеобразие народов и особенности национального менталитета.

*Литература*

1. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов: перевод с французского / под ред. Ю. С. Степанова. М.: Прогресс-Универс, 1995. 456 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 4 / под ред. В. В. Пчелкина. М.: Русский язык, 1982. 683 с.
4. Леру Ф. Дрииды. СПб.: Евразия, 2000. 99 с.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
6. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. М.: Восточная литература РАН, 2000. 407 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. 25-е изд., испр. и доп. Москва, 2006. 1328 с.
8. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. 310 с.
9. Садохин А. П. Этнология. М.: Высшая школа, 2000. С. 81–85
10. Саенко Ю. В. Психологические аспекты изучения суеверий // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 85–96.

TERRITORIAL ASPECT OF BELGIAN SUPERSTITIONS  
IN THE VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION

*Galina S. Dorzhieva*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: galdor@yandex.ru

*Anna A. Serebrennikova*

MA in Linguistics, English Teacher,  
Gymnasia №33,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: anya-serebrennik@mail.ru

The article deals with superstitions that occur among the French francophones who live in the Walloon region, in Belgium. Superstitious traditions are a mystical component of the mythological and religious man consciousness, an integral part of the naive picture of the world, which also represents a differentiating interethnic factor, playing an important role in intercultural competence. Superstitions represent a universal form of fixation, selective preservation and consolidation of the socio-cultural experience of the ethnos. To acquaintance with another's culture, an attempt to look at the world through the eyes of representative who belongs to another ethnos, one must turn to his heritage, beliefs and traditions. All the ideas about the phenomena and objects surrounding and accompanying a person throughout his life, are formed into a certain linguistic picture of the world. The author cites the results of a questionnaire, conducted in the French francophone environment, and the superstitions classification.

*Keywords:* cultural linguistics, ethnolinguistics, ethnic identity, intercultural competence, superstition.

### III. СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ДРУГИЕ ОБЪЕКТЫ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

---

УДК 37:001.89

#### РОДНОЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА КАК ФАКТОРЫ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

© **Бережнова Людмила Николаевна**

доктор педагогических наук, профессор,  
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии  
Санкт-Петербург, Российская Федерация  
E-mail: simablн@mail.ru

© **Поминова Ольга Леонидовна**

доктор педагогических наук, доцент,  
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация  
E-mail: O11958@mail.ru

В статье авторами раскрываются социокультурные факторы гуманитарного познания, которые являются детерминантами развития человека. Нация-этнос и культура, нация-государство и культура — категории, обозначающие как принадлежность определенной общности людей к этническим корням и воспроизведение этнической культуры, так и принадлежность каждого человека к государственной общности. Важно также обеспечение духовной безопасности, так как она выражает моральный дух нации, ее способность ставить и решать исторические задачи. Непременным условием функционирования каждого этноса выступает этническое самосознание. По результатам межкультурных исследований отмечается, что базовые культурные факторы создают эффект универсализации механизмов интеллектуальной активности. Для гуманитарного познания чрезвычайно важна феноменология внутреннего мира человека. Мир внутренней жизни человека безгранично богат и разнообразен. Обращение к родному языку и культуре способствует дальнейшему полноценному развитию и самосовершенствованию.

*Ключевые слова:* этническое самосознание; культура; родной язык; гуманитарное познание; духовная безопасность; базовые культурные факторы.

Человек формируется в определенных культурно-исторических условиях, в ходе усвоения в процессе своей жизнедеятельности материальных и духовных ценностей, созданных другими людьми. При этом социокультурные факторы, к которым относят язык, образование, институт семьи, обычаи, традиции, являются детерминантами развития человека как представителя определенной общности.

Нация-этнос и культура, нация-государство и культура — категории, обозначающие как принадлежность определенной общности людей к этническим корням и воспроизведение этнической культуры, так и принадлежность каждого человека к государственной общности, что обязывает сохранение, возвышение общей культуры. Субъективный фактор воспроизведения, сохранения и возвышения культуры — прежде всего духовное бытие личности. Личность в системе

этнонациональных отношений является носителем и созидателем общегосударственной и этнической культуры в обществе [2].

Обеспечение духовной безопасности представляет собой приоритетную задачу, в связи с тем, что она является выражением морального духа нации а также её способности ставить и решать исторические задачи. Духовная составляющая национальной безопасности отражает уровень национального самосознания, традиции а также историю и культуру народа [5].

Система языка, которая сближает разные народы, имеющие одну этническую основу, является основным признаком, который наряду с территорией и культурой отличает одну этническую общность от другой. Следовательно, язык, представляет собой базовый, но не абсолютный признак этнической группы.

Между сознанием и языком существует неразрывная связь. Именно за счёт языка сознание становится действительным, существующим для себя и других людей. Сохраняя родной язык, нация сохраняет себя и свою культуру [5].

Такие признаки как язык, особенности культуры, обычаи и традиции того или иного народа или этноса, употребляемые как синонимы в различных языках и в научной литературе, воспроизводятся в этническом самосознании народа, в котором он осознает свое единство, а главным образом — общность своего происхождения и тем самым свое этническое родство.

Этническое самосознание народа находит своё проявление во всем его самосознании, в котором фиксируется его происхождение, унаследованные традиции, понимание им своего места среди других народов.

Учитывая особенности языка и культуры этноса, актуален вопрос: «Какие меры безопасности важно соблюдать при проведении исследований и диагностических процедур?». Поиску ответов на этот вопрос посвящены ряд исследовательских проектов на кафедре «Этнопедагогики и этнопсихологии» РГПУ им. А. И. Герцена. Этому посвящена статья «Предохранительные меры в работе с диагностическим инструментарием в полиэтнической образовательной среде» в 2004 году. Цитата «Тесты, как и стихи, при переводе на другой язык теряют свои достоинства» является эпиграфом к статье.

Процесс изучения способностей и личностных свойств (восприятие, память, интеллект, темперамент, характер) у людей в разных странах осуществляется при помощи тестов, анкет и опросников. В ходе интерпретации результатов возникают сложные проблемы, которые связаны с межкультурными различиями. В этом смысле показательны тесты, применяющиеся при измерении интеллектуальных способностей, в особенности уровня интеллектуального развития, который выражается коэффициентом интеллектуальности (IQ). Проблемы здесь, как правило, возникают из-за того, что подобные тесты настроены на определенную культурную (прежде всего языковую) среду.

Результаты межкультурных исследований отмечают, что базовые культурные факторы (прежде всего, традиционный образ жизни, образование, языковая семантика) создают эффект универсализации механизмов интеллектуальной активности. Развитие интеллектуальных возможностей человека в целом связано с тем, как он освоил содержание определенной культуры а также в какой степени его интеллект является носителем культурных ориентаций.

Здесь делаем акцент на том, что родной язык и культура как факторы гуманитарного познания в исследовательской работе. Гуманитарное познание в исследовательской работе обусловлено ориентацией на культурные особенности чело-

века и его проблемы в среде жизнедеятельности. Сущность гуманитарного знания заключена в способности отвечать на жизненно важные для человека вопросы. Именно поэтому гуманитарное познание определяется личностной заинтересованностью исследователя. Это не противоречит получению достоверных научных результатов. Известно, проблема ценностных ориентаций исследователя является особенно актуальной для любой науки о человеке. Позиции призыва к учету ценностных ориентаций ученых отстаивают С. Московичи, Г. М. Андреева и др.

Проблема гуманитарного познания не проста. В ней много неразработанных и противоречивых аспектов: «применительно к оценке состояния современной гуманитаристики. В развитии отечественной гуманитаристики большую роль сыграли работы Г. Г. Шпета о герменевтике и произведения М. М. Бахтина о гуманитарной методологии, о сущности гуманитарного знания, о его диалогической природе, о его способности нести людям смысл и отвечать на вопросы. «Смысл всегда отвечает на какие-то вопросы. То, что ни на что не отвечает, представляется нам бессмысленным, изъятым из диалога» [4].

«Смыслы» диалектического развития возможно вскрыть при феноменологическом анализе (А. Ф. Лосев). Феноменология как учение о феноменах ориентирует на беспредпосылочное описание опыта познающего сознания и выделение в нём сущностных черт. Феноменологией рассматривается конкретный опыт и предпринимаются попытки описания его с минимально возможными искажениями или толкованиями.

Осуществляется феноменологический метод исключительно в рефлексии сознания на свою собственную жизнь, собственную деятельность. Процесс овладения подобной рефлексией подразумевает переход к особой теоретической позиции, феноменологический метод приводит к формулированию хороших вопросов. Вопрос хорош, если он свидетельствует об усвоении того, что уже известно, и, если чувствителен к пробелам в знаниях.

Феноменологический метод, по мнению Э. Гуссерля, помогает постичь сущность вещей, а не факты. Исследователь, ориентированный на феноменологическое понимание, осуществляет следующее: прежде чем спросить «Почему это так?», спрашивает «Что это такое?».

В гуманитарном познании существенно важной является феноменология внутреннего мира человека, который является безгранично богатым и разнообразным. Констатируя это, мы опираемся на то, что каждый человек характеризуется своим собственным мировосприятием, мироощущением: образом мира и образом самого себя в этом мире. Человеческие образы, представления и мысли являются пристрастными (А. Н. Леонтьев), они пронизаны эмоциями, чувствами, переживаниями. Внутренняя жизнь человека осознанна. В сознательном волевом поведении человек осуществляет власть над собой, подчиняет одни мотивы другим, ставит должное выше желаемого. Но человек сталкивается и с такими действиями, о которых он не может дать себе ясного отчета. Внутренний мир человека включает в себя и бессознательные явления.

Внутренний мир человека даётся ему в непосредственном опыте переживаний, которые характеризуют индивидуальный жизненный путь человека, историю развития личности. Об этом свидетельствует С. Л. Рубинштейн: «Мне мои переживания даны иначе, как бы в иной перспективе, чем они даны другому. Переживания, мысли, чувства субъекта — это его мысли, его чувства, это его пере-

живания — кусок его собственной жизни, в плоти и крови его. <...> Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно-значимым для него...> Переживания человека — это субъективная сторона его реальной жизни, субъективный аспект жизненного пути личности» [6].

Приведенные аргументы позволяют отметить влияние родного языка и культуры как мощных факторов именно гуманитарного познания. Культура оказывает воздействие на все сферы общественной и индивидуальной жизнедеятельности — труд, быт, досуг, область мышления, на образ жизни личности и общества. Непредсказуемые изменения в мире требуют обращения к колоссальному культурному духовному потенциалу своего этноса (нации). Обращение к богатому культурному наследию предшествующих поколений дает возможность постичь смысл забытых уроков истории, выявить новые развивающиеся культурные ценности, без которых невозможен ни общественный прогресс, ни самосовершенствование личности.

#### *Литература*

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 341 с.
2. Возвышение культуры как духовное единство общности // Актуальные вопросы этнопсихологической подготовки педагога: учебное пособие / под общ. ред. Л. Н. Бережновой. СПб. : Астерион, 2004. 312 с.
3. Пути самосохранения этноса // Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации: учебное пособие / под ред. Л. Н. Бережновой, В. И. Богословского. СПб.: Книжный дом, 2007. 240 с.
4. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. М., 1973. 284 с.
5. Перов В. В. Утрата чистоты языка народа — путь к кризису культурной идентичности // Сборник материалов международной научно-практической конференции, 18 ноября 2015 года. СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2015., с. 83.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989. 487 с.

#### NATIVE LANGUAGE AND CULTURE AS HUMANITARIAN COGNITION FACTORS IN RESEARCH

*Ludmila N. Berezhnova*

Dr. Sci. (Pedag.), Prof.,

St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of Russia

St. Petersburg, Russia

E-mail: simabln@mail.ru

*Olga L. Pominova*

Dr. Sci. (Pedag.), A/Prof.,

St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of Russia

St. Petersburg, Russian Federation

E-mail: OI1958@mail.ru

The authors of the article reveal the socio and cultural factors of the humanitarian cognition, which are the determinants of mankind development. Nation-ethnos and culture, nation-state and culture are categories which determine definite community and ethnic roots as well as nationality and citizenship. It comes important to provide spiritual safety because it conveys national morale, the ability to form and solve historical goals. Precondition of any ethnos functioning is ethnic self-awareness. Results of intercultural research

point that basic cultural factors create the effect of universalization of the mechanism of intellectual activity. Phenomenology of the inner world is very important for humanitarian cognition. The inner world is greatly rich and varied. Native language and culture research promotes further successful development and self-perfection.

*Keywords:* ethnic self-awareness; culture; native language; humanitarian cognition; spiritual safety; basic cultural factors.

УДК 811; 392

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

© Загряжкина Татьяна Юрьевна

доктор филологических наук, профессор,  
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,  
Москва, Российская Федерация  
E-mail: tatiana\_zagr@mail.ru

В статье исследуется вопрос об особенностях профессионального дискурса преподавателей французского языка на материале контекстов из учебников, научных работ, результатов анкетирования, отражающих изменения лингвистической идеологии преподавателей французского языка в России в разные исторические периоды. Используются концепция Д. Мур и Б. Пи о социальных/коллективных представлениях и концепция П. Бурдьё об университетской доксе, противопоставленной габитусу (*doxa / habitus*). Выявляются различия в коллективных представлениях преподавателей, отраженные в разных типах профессионального дискурса об обучении иностранному языку. Показываются расхождения в ценностных характеристиках установочного (директивного) и спонтанного нарративов: стадиальность, идея линейного прогресса, с одной стороны; связность, эволюционность, традиционализм — с другой. Доказана невозможность полного совпадения директивного дискурса, ассоциированного с абстрактными представлениями, и спонтанного дискурса, отражающего конкретный личный или унаследованный опыт преподавателей.

*Ключевые слова:* социальные представления; профессиональный дискурс; обучение французскому языку.

В статье исследуется вопрос об особенностях профессионального дискурса преподавателей французского языка на материале контекстов из учебников, научных работ, результатов анкетирования, отражающих изменения лингвистической идеологии преподавателей французского языка в России в разные исторические периоды, в первую очередь в XX в. Вслед за Д. Мур и Б. Пи под лингвистической идеологией мы понимаем совокупность убеждений о языке, его ценности и употреблении, которые разделяются говорящими [5, р. 277].

Еще П. П. Бурдьё показал, что социальные представления — оценки и мнения, существующие в образовательной среде, неоднородны и относятся к двум типам. Первый тип — «университетская докса» (*doxa*) объединяет распоряжения и установления, заостряет роль инноваций и идею стадиальности как безусловно положительную. Второй тип (габитус, *habitus*) апеллирует к опыту, собственному или унаследованному, к традиционалистским предпочтениям преподавательского сообщества [4] и имеет спонтанный характер.

Установочные тексты 1920-х гг., среди которых в частности работы Н. К. Крупской, свидетельствуют о противопоставлении старых и новых подходов как «отсталых» и «современных» и об изменении в иерархии иностранных языков в пользу немецкого и английского [2]. Маргинализация французского языка, занявшего в ней последнее место, сопровождалась девальвацией его значимости как символа старого мира и старого образования.

В середине 1940-х гг. лингвистическая идеология изменилась. Противопоставление «старого» (социально чуждого) и «нового» (пролетарского) способов обучения языкам сгладилось. В работах К.А. Ганшиной, например, вместо разрыва в традиции обосновывается связь прошлого и настоящего. Отрицательные аспекты образа французского языка, сформированные в 1920-е годы, исчезают, дворянский мир уже не ассоциируется с образом врага, а напротив, становится союзником и даже козырем в борьбе за выбор французского языка [1, с. 5–6].

Лингвистическая идеология наших дней также имеет свои особенности. В установочном дискурсе по-прежнему отражается комплекс мнений, основанных на идее прогресса и стадиальности, на фоне которых легко перейти к идее языкового лидерства — разумеется, английского, и допущению вытеснения французского языка из сферы образования. Яркими примерами продвижения идеи стадиальности является Европейская шкала языков. При всей критике этого документа со стороны представителей разных стран его стадиальная концепция с принципиальных позиций все же не оспаривается.

Между тем несмотря на разнообразие материалов по французскому языку, созданных в России и во Франции и доступных сейчас российским преподавателям, определенная часть из них использует «старые» методы и пособия. В качестве примера приведем учебник Поповой И. Н., Казаковой Ж. А., Ковальчук Г. М. «Французский язык» (21-е изд., 2016), переиздающийся в течение многих десятилетий и в целом не утративший своей популярности. Учебник позиционирован самими авторами как традиционный: в аннотации отмечается его «стабильность» и, как следствие, востребованность [3, с. 2].

Стоит задуматься над тем, что является причиной такой привязки к традиции: «консерватизм» преподавателей, среди которых между тем люди разных поколений? Высокое качество материалов? Или же стремление избежать скачкообразного перехода между прошлым и настоящим, обеспечить связь и спокойную эволюцию приемов и содержания учебников, плавно и частично изменяющихся при переизданиях?

В 2016 г. автор статьи провела анкетирование среди 20 преподавателей 40–43 лет, которым предлагалось задание: «Оцените преподавание иностранного языка раньше и сейчас и обоснуйте Вашу точку зрения». Оказалось, что «раньше» ассоциировано со временем, когда информанты учились и изучали иностранный язык — в данном случае, это конец 1980–1990-х гг. Выявлено, что в спонтанной речи преподавателей «опыт-сейчас» не всегда квалифицируется как однозначно прогрессивный, «опыт-раньше» — только лишь как негативный.

Культурологическое наполнение «старых» и современных учебников и пособий в коллективных представлениях также имеет разную оценку. Стабильной чертой учебников и пособий является установка высокого «французского образца», изменчивой — характер образца. Он может иметь глобальный характер и касаться французской культуры в целом (XVIII — середина XIX вв.) или варьи-



роваться от литературно-художественной модели (конец XIX — середина XX вв.) к узко повседневной — мода, кухня, духи (с конца XX в. по наст. время).

В течение долгого времени мотивация изучения французского языка зиждилась на ценностях высокой культуры, литературы и искусства. Похоже, она исчерпала свой ресурс в наше время технических достижений, прагматизма и культуры успеха. Эту нишу в обществе занял английский язык, с которым не поспоришь. Чтобы совсем не исчезнуть с горизонта, французскому языку нужно перестроиться, найти новую нишу, контр-пункт, альтернативу, соответствующую высокому уровню ожиданий. Все-таки это тоже культура — воспитанность, этикет, стиль, умение одеться, подобрать духи, выбрать вино и сыр, приобщиться к традиции. Это и высокая планка и высокое качество, которым так хочется соответствовать. В этой ситуации повседневная культура французов выдвигается на первый план и приобретает черты эксклюзива. Французская кухня принимает эстафету, становится маркой класса и аватаром представлений о высокой французской культуре.

Составители учебников это успешно показывают, поддерживая имидж Франции как символа чего-то недостижимо высокого, будь-то высокая литература (ценность прошлого?), высокая мода или высокая кухня (ценности настоящего). Стабильной чертой многих пособий является формирование высокой планки — культурного образца. Изменчивой чертой представляется специфика ценностей: на одном этапе они имеют глобальный характер и касаются культуры в целом (XVIII — середина XIX вв.), на других — варьируются от литературно-художественных (конец XIX в. — середина XX в.) до повседневных (конец XX в. и настоящее время). Спецификацию ценностей учитывают и формируют учебные пособия и академические программы. Между тем такая эволюция получает неоднозначные оценки со стороны преподавателей.

В заключение отметим, что полное совпадение директивного дискурса, за которым стоят более абстрактные представления (*doxa*) и спонтанного дискурса, отражающего живой преподавательский опыт (*habitus*), вряд ли осуществимо. Коллективная идеология преподавателей, пусть и меняющаяся сквозь века, во все периоды амбивалентна. Она содержит системную дихотомию ценностей, которую можно ассоциировать с метафорой «чистого листа» (*doxa*) и «мифом о вечном возвращении» (*habitus*). Чем менее подготовлено преподавательское сообщество к внедрению перемен, тем глубже разрыв между директивными установками («новое всегда лучше, чем старое»), их оценкой в спонтанной речи преподавателей («старое может быть лучше, чем новое») и, как следствие, их педагогической реализацией («хорошие учебники не имеют срока давности»).

Данное заключение связывает методы обучения иностранным языкам с теорией дискурса и историей культуры.

#### *Литература*

1. Ганшина К. А. Методика преподавания французского языка: пособие для учителей средней школы. М.; Л.: Учпедгиз, 1946. 259 с.
2. Крупская Н. К. О преподавании иностранных языков // Педагогические сочинения: В 6 тт. Т.2. М.: Педагогика, 1978. С. 206-209.
3. Попова И. Н., Казакова Ж. А., Ковальчук Г. М. Французский язык. 21-е изд. М.: Нестор-Академия, 2016. 575 с.
4. Bourdieu P. *Le sens pratique*. P.: Minuit, 1979. 475 p.

5. Moore D., Py B. Introduction : Discours sur les langues et les représentations sociales // Précis sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme / Dir. de G. Zarate et al. Paris: Editions des archives contemporaines, 2008. P. 271–279.

#### SPECIAL NOTIONS IN THE PROFESSIONAL DISCOURSE OF THE FRENCH LANGUAGE TEACHERS

*Tatiana Y. Zagryazkina*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
E-mail: tatiana\_zagr@mail.ru

This article discusses the topic of 'Peculiarities in the Professional Discourse of French Language Teachers.' It is based on the content of textbooks, scientific studies and the results of a survey, reflecting the changes in the linguistic ideology of French Language Teachers in Russia through several periods of history. Dr. Mur's and B.Pi's theories concerning the social and collective notions as well as P. Burdie's concept regarding University "doxas" (as opposed to "habitus") are also considered.

The differences between the collective notions of teachers reflected in various types of professional discourse of teaching foreign languages are uncovered in this article, which also shows the divergence in the descriptions of directive narrative and spontaneous narrative; the idea of stadial nature of the process and linear progression in the case of the former and coherence, the evolutionary development and traditionalism in the case of the latter. It has been proven that the total co-incidence of directive discourse, associated with abstract notions and spontaneous discourse, reflecting the concrete personal and inherited experience of the teachers is impossible.

*Keywords:* social notions; professional discourse; teaching French.

УДК 81'282

#### **ВОСТОЧНОЗАБАЙКАЛЬСКИЙ РУССКИЙ ДИАЛЕКТНЫЙ ДИСКУРС В КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

© **Игнатович Татьяна Юрьевна**  
доктор филологических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
Чита, Российская Федерация  
E-mail: ignatovich\_chita@mail.ru

Автор статьи рассматривает восточнозбайкальский русский диалектный дискурс в актуальном коммуникативно-прагматический аспекте исследования, который позволяет определить жанровые особенности, функционально-стилистический тип диалектного текста, особенности композиции, внутритекстовые связи и средства его организации, способствует уточнению семантики, выражаемой языковой единицей при выполнении определённой функции в речи, даёт возможность выявить семантико-прагматические особенности речевого поведения коммуникантов, определить их интенции, речевые стратегии и тактики. В статье акцентируется внимание на различиях в речевых стратегиях деревенских жителей, обусловленных коммуникативно-речевой ситуацией и социально-культурными факторами: возрастом, гендерными различиями, уровнем образования, профессией и родом занятий, укладом жизни, воспитанием и

семейными традициями. Рассмотренный фрагмент диалектного дискурса репрезентирует самобытный региональный народно-разговорный тип речевой культуры, в котором проявляется яркая коммуникативная личность.

*Ключевые слова:* Забайкалье; русский диалектный дискурс; коммуникативно-прагматический аспект исследования.

Современные забайкальские русские говоры наиболее полно исследованы в традиционном системно-структурном аспекте: выявлены диалектные различия на разных уровнях языковой системы и описаны в парадигматических и синтагматических отношениях; определено место забайкальских диалектов в диалектном пространстве России и Сибири; рассмотрены динамические процессы, происходящие в современных диалектных идиомах под воздействием литературного языка, просторечия и жаргонов, выявлены разные степень и темпы нивелирования материнских диалектных черт. Не вызывает сомнения необходимость дальнейших исследований современной трансформации забайкальских диалектов в русле системно-структурного подхода.

Вместе с тем востребованы и перспективны исследования забайкальских диалектов в диалектном дискурсивном формате в коммуникативно-прагматическом ракурсе, поскольку «всякий текст имеет коммуникативную природу... и это... пучок мотивов, целей, задач, реализуемых с помощью языковых средств» [Маслова, 2008, с. 33]

Исследование диалектного дискурса доступно текстам записей диалектной речи, опубликованным в хрестоматии «Говоры Читинской области» [Говоры Читинской области, 2005], в монографии Т. Ю. Игнатович «Восточнозабайкальские говоры севернорусского происхождения в истории и современном состоянии (на материале фонетики и морфологии)» [Игнатович, 2013, с. 235–237] и в «Словаре фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края» В. А. Пашенко [Пашенко, 2016], размещённым в приложении к Словарю и в качестве иллюстративного материала в словарных статьях фразеологических единиц. Кроме того, источниками исследования являются записи забайкальской русской диалектной речи из личных архивов забайкальских диалектологов. В настоящее время ведётся работа по созданию забайкальского дискурсивного корпуса с системой поиска и ссылок наподобие или с включением в Корпус диалектных текстов «Национального корпуса русского языка».

В дискурсивном пространстве забайкальская народно-разговорная речь представлена в полном объёме своих свойств и характеристик, виден сложный характер современного состояния забайкальских русских диалектов. Коммуникативно-функциональный взгляд на исследуемый дискурсивный фрагмент позволяет определить жанровые особенности, функционально-стилистический тип диалектного текста, особенности композиции, внутритекстовые связи и средства его организации, способствует уточнению семантики, выражаемой языковой единицей при выполнении определённой функции в речи.

Коммуникативно-прагматический метод даёт возможность выявить семантико-прагматические особенности речевого поведения коммуникантов, определить их интенции, речевые стратегии и тактики.

Теоретически обосновывая формирование в современной лингвистике коммуникативно-прагматической парадигмы, З. И. Комарова определяет коммуникативно-прагматический метод как междисциплинарную интеграцию методик, приемов и процедур, используемых для изучения употребления языка

говорящими в процессе коммуникации в единстве с прагматическими свойствами языковых единиц в связи с ситуацией общения для достижения успешности коммуникации и регулирования коммуникативного (речевого) поведения людей с целью координации все усложняющейся человеческой деятельности» [Комарова, 2013, с. 68].

На наш взгляд, перспективны исследования дискурсивной дифференциации в различных коммуникативно-речевых условиях с выявлением различных речевых стратегий деревенских жителей, обусловленных социально-культурными факторами: возрастом, гендерными различиями, уровнем образования, профессией и родом занятий, укладом жизни, воспитанием и семейными традициями [Игнатович, 2016, с. 15].

Большинство имеющихся записей забайкальской русской народно-разговорной речи представляют собой беседы-диалоги, переходящие в монологи деревенских жителей, рассказывающих о своей жизни. Представленная в этих случаях коммуникативно-речевая ситуация имеет двух участников: говорящего деревенского жителя и слушающего диалектолога. Роль диалектолога в таких ситуациях проявляется в постановке наводящих вопросов, в демонстрации знаков внимания и по необходимости эмоциональной реакции на получаемую информацию. Среди дискурсивных фрагментов репрезентированы разные жанры: разговоры, в том числе беседы, гипержанр рассказ-воспоминание, куда входит и автобиографический рассказ, бытовой рассказ о каком-либо событии, фрагменте действительности, в том числе и рассказ-пластинка, мини-жанры сетования, просьбы, советы, заговоры, былички — рассказы о встречах с нечистой силой, дразнилки, паремиии др.

Приведем пример дискурсивного фрагмента, записанного в неофициальной ситуации общения, в жанре устного разговора между деревенской женщиной и её односельчанкой студенткой-филологом, ведущей запись диалектной речи. Фрагмент является монологическим:

*Ой, паря,кто к нам пришёл! Ну проходите, гости дороги, проходите, кого в переднем углу стала-то, разбалакайся! И в кого таки стеснительны? А я токо тесто раскатывать стала, у меня скалка звяк! об пол и пошти сразу кто-то бряк! в дверь. Думаю: кого леший принёс в такую погоду? Паря, в такую погоду, в такой ливень и кошка на печку лезет, задубеват. Чё нынче и за погода! Всё лето духота стояла, а как покосу начаться, так дажжы зарядили — кто-то Боженьку прогневил, осерчал он и наказывает нас.*

*Кого мать-то делат? Лежит? Лежи — не лежи, а ничё само не прибежит. Её, поди, морок придавил, и в такую погоду и делат некого на улице: во дворах с утра уберёсся и до вечера отдыхаешь от хозяйства.*

*Лёнька-то у вас дома? Опеть гулят? Поди шлея под хвост попала. Давно бы уж женили его, женилка-то должна перерасти. Нашли бы ему бабу работяшшу, она бы его научила стоя ...А то он привык на чужой горбушке кататься, так волком и помрёт, некому будет на могилке поплакать.*

*А ты чё ручки-то сложила, пособилай мене: я буду раскатывать, а ты лепи. А я чё-то утром захотела творожников поест, ну и надумала постряпать. У нас нынче браво коровушки дотяся — творог варим, сметану в погреб спускаю, деду на покос коплю, пушиай место молока белят, всё кусней.*

*Ты там в центрах-то была сёдни? Должны торгоши приехать, опеть всяку беду навезут, токо пенся хвостиком махнёт, наживаются на нас. Знают, что*

негде брать. Раньше хошь магазины работали, очередь занимали. А счас дорого да берёшь, куды деваться. Голод не тётка! Да вот нынче деду сапоги-болотники купила. Ты думаешь чё? Лопнули уж! Вот, паря, я уж поругалась! Деду-то досталось, на матах отвозила. Сама думаю: не виноват старик, а куда-то надоть злось девать! (Записано Агаповой Ж. в с. Кактолга Газимуро-Заводского района в 2001 году от Астафьевой Анны Петровны, 68 лет) [Пашенко, 2016, с. 415].

Условия коммуникации: коммуниканты знакомы, так как являются односельчанами, однако между коммуникантами большая разница в возрасте и образовании. Запись ведётся самой участницей разговора — студенткой-филологом. Цель коммуникации студентки — получить информацию, основная интенция деревенской женщины – само общение. Поскольку женщина общается с хорошо знакомым собеседником, её речь имеет естественный характер и отсутствует коррекция в связи с присутствием образованного собеседника, что часто случается в беседе с диалектологами.

В монологе присутствуют восточнозбайкальское регионализмы: *браво* в значении «хорошо»: *браво коровушки доятся*; глагол *разбалакайся* в значении «раздевайся»; обращение *паря*: *Ой, паря, кто к нам пришёл! Паря, в таку погоду в такой ливень и кошка на печку лезет, задубеват*; местоимение *кого* вместо *что*, *чего*: *Кого мать-то делат? кого в переднем углу стала-то, разбалакайся! делат некого на улице*; местоимение *меневместо* *меня*; произношение *чё, сёдни, раньче, опеть, злось, надоть, токо* (вм. только), *пошти* (вм. почти), *пенся, бабу работяшишу, пушишай, дажжы, место* (вместо *молока белят, всё кусней (вкусней), уберёсся*); утрата [j] и стяжение гласных в формах прилагательных, местоимений-прилагательных и глаголов: *стеснительны, в таку погоду, задубеват, делат, отдыхашь*; форма повелительного наклонения с заменой суффикса *-и* нулевой морфемой: *проходьте*; постпозитивная частица *-то*: *женилка-то, в центрах-тои др.*

Монолог А. П. Астафьевой репрезентирует самобытный региональный народно-разговорный тип речевой культуры, в нём проявляется яркая коммуникативная личность, которая, по определению В. И. Карасика, как языковая личность в условиях общения представляет собой «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [Карасик, 2002, с. 22]. Об этом свидетельствуют следующие языковые средства: употребление традиционных уменьшительно-ласкательных дериватов, например *коровушка: браво коровушки доятся*; простонародные лексемы: *пособлай, осерчал*; народно-разговорное употребление форм существительных мн. ч. вместо форм ед. ч.: *Ну проходьте, гости дороги; Ты там в центрах-то была сёдни?*; разговорные глагольные междометия: *скалка звяк! кто-то бряк! в дверь*; обилие народных фразем и паремий: *в такой ливень и кошка на печку лезет; лежи — не лежи, а ничё само не прибежит; шлея под хвост попала; пенся хвостиком махнёт; морок придавил; ручки-то сложила; привык на чужой горбушке кататься; так волком и помрёт; голод не тётка! кого леший принёс в таку погоду?*

Деревенская женщина является коммуникабельным человеком, активна в общении, использует успешную речевую стратегию, которая даёт ей речевое доминирование. Это видно по её вопросительным предложениям, на которые она сама и даёт ответы: *Кого мать-то делат? Лежит? Лежи — не лежи, а ничё*

*само не прибежит. Лёнька-то у вас дома? Опеть гулят? Поди илея под хвост попала; по тому факту, что она не прочь дать жизненный совет: Давно бы уж женили его, женилка-то должна перерасти. Нашли бы ему бабу работяшину, она бы его научила стоя ...; выразить свое мнение и оценку описываемым в монологе явлениям: Должны торгашки приехать, опеть всяку беду навезут, токо пенся хвостиком махнёт, наживаются на нас. Знают, что негде брать. Раньше хошь магазины работали, очередь занимали. А счас дорого да берёшь, куды деваться. Голод не тётка!; побудить к действиям собеседника: разболакайся, пособилай, лепи.*

Разговор доставляет А. П. Астафьевой удовольствие, её речь эмоциональна, об этом свидетельствует обилие восклицательных высказываний, которые, несомненно, усиливают эмоциональный фон коммуникации, делают рассуждения более убедительными и эффективно воздействуют на её односельчанку, молодого филолога.

Несомненно лингвистически интересными являются записи диалогов, полилогов между деревенскими жителями, при которых диалектолог занимает позицию слушающего наблюдателя, не участвующего в разговоре.

Если монологическим жанрам даже при спонтанном создании обычно присущи тематическая цельность, логическая взаимосвязанность сегментов излагаемой информации, то в диалогической вербализованной коммуникации встречается редуцированность, имплицитность сегментов из-за наличия общего информационного контекста участников, мозаичности имеющейся в сознании информации, влияния внешних отвлекающих факторов, которые способствуют перескакиванию на разные темы разговора. Приведём пример бытового полилога с четырьмя коммуникантами:

*1. Сколь время-то// Женька/ не лезь!!! онгорячий// Женька/ не лезь//Кольку даганяй// он ушёл/ дамой ушол// а я ни знаю/ так бочка/ да вон фляга стаит с вадой// Саньку ни вазьмём//*

*2. В баню// там в саседях топицца баня//*

*3. Он ыть иё в Алии нашёл// три таких кабылы с жырибушечкой//*

*4. А как это он ы уехал? //*

*3. Пишком далёко итти// он сказал/ што там// дисятава//как дифчонки-та згарели//*

*4. В горади-та ни такой загар// паласкаты//*

*3. Ково увидел-то// собака ваша//*

*4. Тузик наш/ устал// но лучше здесь//*

*3. Находяцца// он же лият// ой жарко!//*

*4. Кабыла-то видишь?//*

*3. Люба жа мать своё дитя охраняет//* (записано Э. А. Колобовой в 1970-е годы в с. Ильдикан Балейского района).

Условия коммуникации: коммуниканты хорошо знакомы, так как являются односельчанами, есть среди них родственники, между коммуникантами небольшая разница в возрасте, все малообразованны. Запись ведётся наблюдателем-диалектологом. Цели коммуникации участников полилога — фатическая, обмен информацией. Поскольку коммуникация осуществляется в присутствии «чужого», приезжего, человека, в речевой ситуации нет полной «речевой свободы», об этом свидетельствует пояснение описываемых событий, адресованное присутствующему наблюдателю: *2. В баню// там в саседях топицца баня//*

Приведённые дискурсивные фрагменты представляют разные прагматические ситуации с различными интенциями и психолого-речевыми стратегиями деревенских жителей, обусловленными социально-культурными факторами: возрастом, гендерной принадлежностью, уровнем образования, профессией и родом занятий, укладом жизни, воспитанием и семейными традициями.

На наш взгляд, перспективны исследования дискурсивной дифференциации в различных коммуникативно-речевых условиях, например, в бытовой семейной коммуникации, бытовой коммуникации деревенского социума, официальной коммуникации деревенского социума и др. [Игнатович, 2016, с. 15].

В целом имеющиеся записи диалектных текстов свидетельствуют о неисчерпанном научном потенциале восточнозабайкальского диалектного дискурса.

Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 2018 г. № 18-012-00270-а «Русский язык в полиэтническом Забайкалье: динамический аспект».

#### *Литература*

1. Говоры Читинской области: хрестоматия / сост. О. Л. Абросимова, Т. Ю. Игнатович, Е.И. Пляскина. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 115 с.
2. Игнатович Т.Ю. Дискурсивные исследования забайкальской русской народно-разговорной речи: возможности и перспективы // Гуманитарный вектор. Филология. Т.11. № 3. 2016. С. 12–17.
3. Игнатович Т.Ю. Восточнозабайкальские говоры севернорусского происхождения в истории и современном состоянии (на материале фонетики и морфологии); Забайкал. гос. ун-т. — М.: ФЛИНТА : Наука, 2013. 312 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс : монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Комарова З. И. Коммуникативно-прагматическая парадигма в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1(292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73. С. 66–71.
6. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 272 с.
7. Пашенко В. А. Словарь фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края / В.А. Пашенко; под науч. ред. Т. Ю. Игнатович; Забайкал. гос. ун-т. 3-е изд., испр. и доп. Чита: ЗабГУ, 2016. 432 с.

#### THE EAST-TRANSBAIKAL RUSSIAN DIALECT DISCOURSE IN COMMUNICATIVE AND PRAGMATICAL ASPECT OF THE RESEARCH

*Tatyana Y. Ignatovich*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Zabaikalsky State University,  
Chita, Russian Federation  
E-mail: ignatovich\_chita@mail.ru

The author of article considers the East-Transbaikal Russian dialect discourse in relevant communicative and pragmatical aspect of a research which allows to define genre features, functional and stylistic type of the dialect text, feature of composition, intra text

communications and means of his organization, promotes specification of semantics expressed by language unit when performing a certain function in the speech, gives the chance to reveal semantiko-pragmatical features of speech behavior of communicants, to define their intensions, speech strategy and tactics. In article the attention is focused on differences in the speech strategy of countrymen caused by a communicative and speech situation and welfare factors: age, gender distinctions, education level, profession and occupation, tenor of life, education and family traditions. The considered fragment of a dialect discourse represents original regional national and colloquial type of speech culture in which the outstanding communicative personality is shown.

*Keywords:* Transbaikalia; Russian dialect discourse; communicative and pragmatical aspect of a research.

УДК 811.1+81'42

### **АПЕЛЛЯТИВЫ АНГЛИЙСКОГО СОСЛОВНОГО ДИСКУРСА НА МАТЕРИАЛЕ СЦЕНАРИЯ J.FELLOWES К СЕРИАЛУ «DOWNTON ABBEY»)**

© **Бадмажапова Эльвира**

магистрант,

Бурятский государственный университет

г. Улан-Удэ, Российская Федерация

E-mail: shirdor57@gmail.com

На материале транскрипта к сериалу «Downton Abbey» автор рассматривает социально-узуальные характеристики английского «сословного» дискурса с целью выявления социальной обусловленности речи. Вначале отмечается априорность социального характера любого дискурса, далее упоминается классификация уровней узуса Л.К. Латышева — разграничение предметного и социального узуса. В качестве разряда лексики, указывающего на социальный узус и сословность дискурса, взяты апеллятивы, которые делятся на две группы — апеллятивы, используемые представителями высокого сословия, и, соответственно, низкого сословия. В работе отмечается, что представители графского статуса через обращения предпочитают демонстрировать дружеские и доброжелательные отношения к прислуге. Далее автор анализирует случаи, указывающие на то, что в рамках нижестоящего сословия существует разветвленная система позиций, которая также детерминирует узуальные нюансы в обращении.

*Ключевые слова:* социальный узус, сословный дискурс, апеллятив, вышестоящий, нижестоящий.

Человеческому сообществу присущи иерархическая система отношений и разделение на различные социальные слои. Являясь частью социума, человек вынужден действовать в рамках, установленных в данном обществе поведенческих норм, которые определяют внешнюю форму выражения взаимоотношений между его членами. Подобная социальная дифференциация влияет на выбор функционального стиля, организацию типовых жанров, а также определяет закономерности формирования особенностей разговорной речи.

Реализация разговорной речи представляет собой выборочную совокупность из возможных средств, существующих в узусе, норме и системе языка. Норма речи определяет объективные закономерности языка, характерные для конкретной эпохи, в то время как узус связывает формы речи с ситуациями общения,



выступает в качестве первого и необходимого условия продуцирования узуально-аутентичных высказываний по стилистической шкале от высокого стиля до разговорного [Мишин, 2008, с. 55]. Узус, как и язык, национален и подвержен действию социолингвистических факторов, определяющих языковые традиции и привычки носителей языка в конкретную эпоху [Русский язык, 2008].

Вслед за Л. К. Латышевым в теории перевода принято разграничивать предметный и социальный узус, где под предметным узусом понимаются речевые традиции, связанные с предметом речи, а под социальным аспектом узуса — речевые традиции, связанные с ситуацией общения [Латышев, 2005]. П. П. Дашинамаева добавляет в вышеупомянутую классификацию третий вид узуса — жанровый, под которым понимаются речевые традиции, связанные с жанром речи [Дашинамаева, 2017, с. 227]. Нас в данном случае интересуют все три вида узуса, поскольку сословно-классовый дискурс формируется путем совокупного наложения различных узуальных инвариантов друг на друга, с целью их последующих реализаций в контексте конкретной речевой ситуации.

Исторический телесериал «Downton Abbey», создателем которого выступил британский писатель и сценарист Джулиан Феллоуз, стремится передать дух Англии начала XX века. В условиях строгой классовости и ограниченной социальной мобильности, семье графа Кроули и его домашней прислуге предстоит пережить ряд знаковых исторических событий Эдвардианской эпохи и периода Первой мировой войны, вызвавших значительные перемены в социальной иерархии Соединенного королевства и приведших впоследствии к упадку британской аристократии.

В связи с тем, что материалом данной работы послужили транскрипты серий, представленные в виде диалогов, где меняются предмет речи, позиции и социальные роли говорящих в рамках разговорного жанра, узус будет являться не только показателем правильности речи в каждом конкретном речевом акте, но и фактором, указывающим на социальный статус говорящего.

За примерами, иллюстрирующими социальный узус, сначала обратимся к номинативной лексике, в частности к апеллятивам. Под апеллятивами традиционно понимаются слова, принадлежащие к любой части речи, которые могут быть использованы в качестве обращения. Предварительный анализ апеллятивов, которые используются персонажами фильма «Downton Abbey» в качестве обращения друг к другу, позволил нам условно разделить их на две группы.

1. *Апеллятивы, используемые представителями высокого сословия.* В данной группе апеллятивов выбор наиболее приемлемого обращения обусловлен речевым этикетом, ситуацией, социальным и семейным статусом коммуникантов. В рамках этикета сословного дискурса от них требуется употреблять апеллятивы уважения — гоноративы.

Например, Роберт Кроули, седьмой граф Грэнтэм, общаясь со своим дворецким (Charles Carson) или камердинером (John Bates), использует в качестве обращения фамилии своих подчиненных Carson и Bates, опуская при этом гоноратив *mister*. В свою очередь, дворецкий Карсон и камердинер Бейтс будут обращаться к лорду Грэнтэму *my lord*, *milord* или *Your Lordship*. Обращение по фамилии ни в коем случае не означает уничижительное отношение, или, указание на превосходство, а подразумевает дружественный, доброжелательный и доверительный тон графа по отношению к подчиненным, которые являются тем более его давними знакомыми и, даже, друзьями. Однако, с другой стороны, данный

пример является наглядной демонстрацией строгого соблюдения социальной дистанции между вышестоящим и нижестоящим, например, между лордом и дворецким.

2. *Апеллятивы, используемые представителями низкого сословия.* Взаимоотношения между домашней прислугой также регулируются положением в иерархии: критерий «вышестоящий/нижестоящий» по позиции, занимаемой человеком в соответствии с функцией обеспечения жизнедеятельности семьи графа, указывает на строгие правила ведения социального дискурса. К слугам, находящимся на вершине домашней иерархии (в данном случае это дворецкий /the butler/, экономка /the housekeeper/ и повар /the cook/), всегда будут обращаться с добавлением гоноратива к их фамилиям. К слуге, находящемуся внизу социальной иерархии (это лакей /footman/, посудомойка /kitchenmaid/ и горничная /housemaid/), будут обращаться только по имени. Так, дворецкий /the butler/, отвечающий не только за слуг-мужчин, но и за хозяйство в целом, будет обозначен как *Mr. Carson*; женщины, занимающие должности «экономка» (отвечает за весть женский персонал) и «повар», получают апеллятив уважения «миссис» вне зависимости от семейного положения; к лакею, посудомойке и горничной будут обращаться *Thomas! / Daisy! / Gwen!* соответственно.

В телесериале также представлены два человека из домашней обслуги, которые частично находятся за пределами иерархии слуг: камердинер /the valet/ и камеристка /lady's maid/. Особенность данных должностей заключается в том, что они отчитываются лишь перед своими лордом и леди [The Servant Hierarchy]. К примеру, мисс О'Вриан, занимающая должность камеристки, т. е. личной горничной Её Сиятельства, может позволить себе использовать в отношении женской прислуги, находящейся гораздо ниже ее по статусу, инвективные апеллятивы *silly* и *stupid* в силу специфичности ее должности: она отчитывается лично лишь перед женой графа и никем другим, которая не является свидетельницей протекания дискурса.

Интересно отметить разницу апеллятивов родства. Например, горничная Гвен в отношении родителей использует апеллятивы *mum/dad*, в то время как дочери лорда Грэнтема, являясь представителями высшего сословия, обращаются к родителям, используя апеллятивы *papa/mama*.

Как видно, на использовании одних только апеллятивов, можно прийти к выводу, что выбор и степень варьирования обращений зависит от социального статуса коммуникантов, прежде всего — от принадлежности к уровню сословия, который далее детерминирует форму обращения в зависимости от речевой ситуации и этикетных норм.

Конечно, в конкретном сословно-ориентированном дискурсе само обращение не только выполняет формально-апеллятивную функцию: часто оно выражает модальность различной окраски. Так, фонетические и просодические характеристики обращений позволяют выявить скрытые от внешнего наблюдения имплицитные смыслы, обусловленные психологией общения между представителями высшего и низшего сословий. Данная исследовательская задача ставится в следующей публикации.

#### *Литература*

1. Мишин И. Ф. Функциональная стилистика речи как производное речевого узуса // Язык и культура. 2008. № 3. С. 51–62.

2. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Рос. энцикл.: Дрофа, 2008. 703 с.
3. Латышев Л. К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2005. 320 с.
4. Дашинимаева П. П. Теория перевода. Психолингвистический подход: учебник. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. 360 с.
5. The Servant Hierarchy. URL: <https://countryhouseareader.wordpress.com/2013/12/19/the-servant-hierarchy/> (дата обращения: 02.04.2018).

ENGLISH SOCIAL CLASS DISCOURSE HONORIFICS BASED  
ON J. FELLOWES' TRANSCRIPT, TV SERIES "DOWNTON ABBEY"

*Elvira B. Badmazhapova*  
master's student,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: shirdor57@gmail.com

The article examines the transcript of "Downton Abbey" TV series in order to identify how social upbringing and background influence the way of speaking. After examining the related theory and definitions, the author analyzes English honorifics as an example of social class discourse. She divides English honorifics into two groups: honorifics used by the film characters with upper class upbringing and honorifics used by members of lower classes. The study points out that upper class members tend to demonstrate a friendly and benevolent attitude towards the servants while keeping a social distance. The study also provides insight into the country house servant hierarchy with its ramified system of positions that determines and regulates ways household staff treats each other.

*Keywords:* social usus, social discourse, honorific / address, superior and inferior position.

УДК 323.1 (= 512.31)

**БУРЯТЫ-МИГРАНТЫ В ЕВРОПЕ: МОНГОЛЫ ИЛИ РУССКИЕ?\***

© **Хилханова Эржен Владимировна**  
доктор филологических наук, профессор,  
Восточно-Сибирский государственный институт культуры,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: khilkhanova@vsgaki.ru

В статье излагаются отдельные результаты проекта, направленного на изучение процессов определения и (ре)конструкции этнической идентичности и ее связи с языком и культурой у бурят-мигрантов с точки зрения их самоидентификации, т.е. кем они себя больше ощущают: частью монгольского мира или скорее «русскими»? Автор приходит к выводу, что как в России, так и за рубежом данная группа имеет двойственную идентичность, ощущая, с одной стороны, общность с другими русскоговорящими мигрантами посредством советского прошлого и культуры, а с другой стороны, частью «монгольского мира». При этом в первом случае мы имеем дело с внутренней идентификацией, во втором — скорее с внешней, со стороны принима-

---

\* Автор выражает благодарность Немецкой службе академических обменов (DAAD) за финансовую поддержку данного исследования в рамках программы Bilateraler Wissenschaftleraustausch, 2016.

ющего общества. Также делается вывод об индивидуальности и ситуативности стратегий и практик поддержки (этнической) идентичности бурятами-мигрантами.

*Ключевые слова:* буряты-мигранты; этническая идентичность; монгольский мир; русские; внешняя и внутренняя идентификация.

В данной статье представлены некоторые результаты проекта на стыке этносоциологии и культурной антропологии, цель которого заключалась в изучении процессов определения и (ре)конструкции этнической идентичности и ее связи с языком и культурой у иммигрантов нерусского происхождения из бывшего СССР и постсоветской России, которые иммигрировали в страны Западной Европы после распада Советского Союза. Сама постановка проблемы идентичности в таком ракурсе обусловлена сложностью (само)идентификации людей, которые до эмиграции были объединены с другими национальностями бывшего СССР страной происхождения, культурой, включая (русский) язык, но отличались национальной / этнической принадлежностью. У них была схожая языковая ситуация: каждая этническая группа имела свой этнический язык (Я1), по крайней мере, на символическом уровне, владела русским (Я2) и говорила / начала говорить на языке принимающей страны (Я3) по прибытии в европейские страны. Проблематичный характер связи языка и этнической идентичности у этой группы отражается в самом термине «русский», используемом как в повседневной речи, так и в научной литературе в отношении всех иммигрантов из этого региона, хотя они представляют собой гетерогенную и многоязычную группу людей, и связь между языком и этнической идентичностью среди них отнюдь не однозначна.

Одной из таких групп являются буряты; автору уже доводилось писать о сильной трансформации этничности бурятского народа за советский период, формировании множественной и поликультурной идентичности. Буряты на протяжении более 350 лет существуют в двойственном историческом контексте, являясь, с одной стороны, частью России, с другой — частью монгольского мира, ощущая себя, соответственно, частью и российской, и общемонгольской истории. Однако, по данным нашего исследования [Хилханова и др., 2016], обыденное сознание бурят, их языковые установки за последние сто лет стали всё же ближе русскому этносу, чем монгольскому. Это еще раз доказывает, что фактор государственности (политический фактор) является определяющим для сознания людей, и — в случае с бурятами и монголами — достаточно смены трех поколений, чтобы политические границы укоренились и в обыденном сознании родственных этносов.

Поэтому было интересно узнать, помимо основных целей исследования, что происходит с этничностью бурят за границей, кем они себя больше ощущают: частью монгольского мира или скорее «русскими»? В 2016 г. автором данной статьи было проведено полевое исследование, в ходе которого были опрошены мигранты из России и Казахстана в четырех западноевропейских странах: Германии, Франции, Великобритании и Швейцарии. Из них двадцать два информанта были бурятами — количество, достаточное для исследования с применением качественных методов.

Миграция бурят в страны Западной Европы — тема малоизученная по сравнению, скажем, с шэнэхэнскими бурятами или бурятами в Монголии. Из известных нам работ можно назвать проект по бурятским иммигрантам в европейских

странах под руководством австрийского антрополога и этнолога Штефана Криста. В этом проекте было опрошено более ста бурят из шестнадцати европейских стран для того, чтобы узнать мотивы их миграции, роль социального статуса, пола и других социальных переменных в их интеграции в европейское общество. Результаты проекта еще не опубликованы. Постсоветские мигранты в Германии, в частности в Берлине, были объектом исследования Цыпылмы Дариевой в ее работе «Русский Берлин. Мигранты и СМИ в Берлине и Лондоне» [Dagiёva, 2004]. Автор делает в ней важное замечание о языке и этнической принадлежности, заявляя, что термин «этническая пресса» не соответствует действительности. В действительности, русскоязычная пресса в Германии (такие газеты, как «Русский Берлин») и русскоязычные мигранты формируют новое космополитичное отношение к этнической принадлежности, что и отражено в символическом девизе газеты «Наша Родина — русский язык».

Сообщества бурят-мигрантов стали одним из объектов исследования в рамках проекта «Миграции и диаспоры в монгольском мире: стратегии и практики транскультурного взаимодействия». Было издано четыре сборника серии «Трансграничные миграции в пространстве монгольского мира: история и современность», в которых объектом исследования, помимо неевропейских регионов и других этносов, относящихся к «монгольскому миру», становятся и буряты в Европе. В статье Б. З. Нанзатова «Бурятские и калмыцкие диаспоры в странах Евросоюза: особенности формирования и жизнедеятельности диаспор» проблема, заявленная в заглавии нашей статьи, получает следующее решение: «Несмотря на наличие исторической и культурной общности монгольских народов, российские «монголы» дистанцируются от монгольских диаспор, изредка принимая участие в крупных национальных праздниках, наподобие *Наадома* (летние спортивные игры) и *Сагаан сара* (Новый год по лунному календарю). Причины прохладных отношений между собственно монголами и российскими бурятами и калмыками кроются в незнании россиянами монгольского языка, обрусении бурят и калмыков в целом. Кроме того, активному общению мешает позиционирование халха-монголами себя как ядра монгольского мира, на периферии которого находятся *орос монгол* — обрусевшие буряты и калмыки и *хужа* — окитаенные монголы. Эта центрообразующая идея современной Монголии воспроизводится и в иммигрантской среде. Представители монгольских диаспор склонны считать, что за общением (если в нем есть потребность) все другие монголы должны идти к ним. Российские буряты и калмыки особого стремления к такому общению не обнаруживают, мотивируя свою обособленность рядом причин:

*«Монголы — они вообще другие, это другой мир. Мы с ними редко общаемся. Почему не общаемся — ну хотя бы потому, что мы не знаем монгольского языка, а они все почти говорят на монгольском. Они приглашают на свои праздники, но, как правило, инициатива должна исходить от нас, если мы желаем принять участие, например в наадоме, сами монголы к нам не пойдут. Да буряты не особо нуждаются в таких обществах, как показывает опыт, буряты очень хорошо и быстро адаптируются в иноэтнической среде, безболезненно. Они не чувствуют себя чужими в европейских странах. Ну, кроме того, монголов очень много, по сравнению с бурятами. Например, 3000 монголов живет в Бельгии. В последние годы в западной прессе сложилось весьма негативное отношение к монголам: безработные монголы сбиваются в банды, грабят и обманывают людей. Как*

*можно позиционировать себя как монгол в таких условиях? Лучшие не привлекать внимания»* [Нанзатов, 2017, с. 97–98].

Наше исследование также показало, что статус мигранта принципиально не меняет паттерны соотношения между Я1 и Я2, их ролевые функции, частоту употребления, сложившиеся у данной группы до эмиграции. Этническая идентичность и близость к российской / русской культуре также остается неизменной, что неудивительно, поскольку все информанты эмигрировали уже как взрослые люди — самому молодому из опрошенных мигрантов было 24 года. Собственно говоря, те же тенденции имеют место и при проживании в любой инокультурной и иноязычной среде. Как говорила одна из опрошенных:

*«У меня уже была маленькая миграция, когда я переехала из Бурятии в Москву. После этого все последующие миграции не имели для меня значения».* (Мария, 53 года, ФРГ)

Буряты-мигранты воспринимают себя как группу (или индивидов), объединенных с другими русскоговорящими мигрантами посредством общего советского прошлого и культуры, но в то же время как отдельную этническую группу. При этом этничность поддерживается не языком, а другими, невербальными культурными маркерами из сферы как материальной (одежда, украшения, еда и т.д.), так и духовной культуры (религия, народные и религиозные праздники, духовные ценности, ритуалы и традиции). Русский язык играет ту же роль, которую он играл в бывшем Советском Союзе — языка межнационального общения.

Однако идентификация этой группы далека от однозначности, если рассматривать ее с точки зрения внешней и внутренней идентификации. Под внутренней имеется в виду самоидентификация, самоопределение, а внешняя идентификация — это идентификация со стороны социума. Часто эти две идентификации не совпадают: один из самых ярких примеров новейшей истории — это российские немцы, переехавшие в Германию в 1990-х гг. Призыв немецкого правительства к российским немцам вернуться в фатерланд имел в основе своей этническую составляющую: так, переселенцы, желающие переехать в Германию, должны были при подаче заявления на статус иммигранта в качестве *Spätaussiedler* ('поздние переселенцы') доказать свое немецкое происхождение. Формы, которые они должны были заполнить, требовали детальной информации об истории и этническом составе семьи и друзей, о знании и использовании немецкого языка и немецких обычаев, об участии в немецких сообществах и инициативах [Römhild, 2004, с. 205]. Тем не менее, «поздние переселенцы», идентифицировавшие себя как немцы, встретили прохладный прием со стороны «германских немцев», которые не воспринимали их как «своих», а скорее, как русских, т.е. произошел конфликт между внешней и внутренней идентификацией.

Говоря об этой проблеме, конечно, следует согласиться со многими идеями и наработками в исследованиях идентичности: с тем, что идентичность — это не застывший конструкт, а ситуативный процесс, и человек конструирует и реконструирует свою идентичность на протяжении всей своей жизни в зависимости от ситуации. Также очевидно (и подавляющее большинство ученых сходятся в этом), что именно самосознание индивида является определяющим для его идентификации. Например, в «Новой философской энциклопедии» (2010), выпущенной Институтом философии РАН, говорится: «Решающим в проявлении этнической идентичности (*этничности*) выступает, т. о., не набор «вещественных» признаков (фенотипические характеристики, язык, культурные особенности, ре-

лигия), а то значение, которым эти признаки нагружаются в процессе социальной **коммуникации**. Самоидентификация в качестве члена некоторой этнической группы (или, напротив, дезидентификация, отказ от этнической принадлежности) определяется различными критериями (общее происхождение, совместные ожидания в будущем, сохранившие действенность традиции, общие культурные и поведенческие навыки и пр.). Этническая идентичность складывается не столько в результате внешнего определения (приписывания), сколько в результате самоопределения, самосознания индивида» [URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0139aee26d501a6d86199339>; дата обращения: 02.03.2018).

В целом, конечно, это так, и растущее право личности на самоопределение, особенно в странах западных демократий, дает нам все больше примеров того, что, если индивида не устраивает какая-то из его идентичностей, к примеру, его/ее гендерная идентичность, он/она вправе эту идентичность поменять. Однако, с другой стороны, если брать пример гендерной идентичности, сам факт смены пола говорит о важности внешней идентификации: ведь человек меняет пол, а не остается с тем, который дан был ему природой, утверждая при этом, что он, например, мужчина, будучи биологически рожденным женщиной.

Конечно, при любой внешней идентификации, в отличие от внутренней, задействованы механизмы стереотипизации, и становятся очевидными ограниченность и инертность массового обыденного сознания. Изменения на политической карте мира и глобализационные процессы слабо отражаются в нем, и обыденное сознание оперирует застывшими, почти архетипичными образами. В качестве примера приведем тот факт, что все азиаты, как правило, воспринимаются как китайцы (против этого стереотипного восприятия была даже организована акция протеста в Нью-Йорке [URL: <http://asiarussia.ru/news/17592>; дата обращения: 02.03.2018]).

Вещественные» признаки (фенотипические характеристики и др.), которые упоминаются в цитате из новой философской энциклопедии РАН как не столь существенные, на самом деле играют значительную роль в процессе идентификации индивида. Миноритарные этносы со сложной историей аккультурации, ассимиляции, включая и бурят-мигрантов, дают нам массу свидетельств конфликта между внешней и внутренней идентификацией. Почти все опрошенные упоминали об этом конфликте: если более чем за три века совместной истории внутренне буряты ощущают себя россиянами, то извне социум не сразу готов принять данную идентификацию, и эта неготовность базируется как раз на фенотипических характеристиках и стереотипном и ограниченном представлении о России как стране, где живут только славяне.

Вследствие этого буряты-мигранты вынуждены прибегать к монгольской идентичности, поскольку фрейм «Монголия», «монголы» присутствует, что интересно, в обыденном сознании жителей любой страны. Потребность во внешней идентификации не дает бурятам забыть об их корнях и общности с народами Центральной и Восточной Азии, хотя приоритет в конечном итоге остается за внутренней идентификацией.

Следует отметить, что дополнительную сложность в идентификацию нетипично выглядящих, с точки зрения обывателя, мигрантов из России вносит и то, что, во-первых, в большинстве европейских языков нет появившейся в перестроечное время дифференциации между понятиями «российский» и «русский», где

первое обозначает гражданство, а второе — национальность; ср: *Russian* — в английском языке или *Russisch* — в немецком. Во-вторых, немаловажное значение имеет и разница, вкладываемая в понятия *nationality*, *ethnicity* в английском языке и *национальность*, *этничность* в русском языке.

Этот конфликт идентичности каждый мигрант разрешает по-своему. По данным нашего исследования, стратегии и практики поддержки своей (этнической) идентичности настолько индивидуальны, что позволяют сделать вывод о том, что «в строгом смысле слова идентичность может быть атрибутирована только индивидами, поскольку только индивиды обладают качеством субъектности и, соответственно, способны относить или не относить к себе определенные значения» [URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0139aee26d501a6d86199339> (дата обращения: 02.03.2018)]. Соответственно, аффилиация с монгольским или русским «миром» — выбор, сделанный вследствие многих факторов. Основным фактором являются индивидуальные особенности личности человека, сформированные семейным воспитанием, социокультурной средой, в которой вырос информант, его возрастом. Так, наиболее активные в этом плане информанты, которые не просто участвуют, а организуют этнокультурные мероприятия и презентуют культуру своего этноса на самых разных уровнях — от школьных мероприятий до этнокультурных праздников с всеевропейским охватом участников — родились и выросли в таких семьях, где этническая культура пронизывала все бытие семьи и ее окружения и существовала в максимально возможном количестве элементов: в виде активно практикуемой религии, знания этнического языка, приобщенности к художественной литературе, песенной традиции и т.п.

А поскольку любая культура в основе своей этнична, а корни бурятской культуры, как уже говорилось, общие со всем монгольским миром, то буряты-мигранты с таким опытом первичной социализации сближаются с монголами, не отказываясь и от своей российской идентичности. Тем не менее, и среди этой группы мигрантов стратегии и практики поддержки своей идентичности различаются в том смысле, что даже, как говорится, впитанная с молоком матери бурятская культура, включая знание монгольского языка, не означает, что индивид будет испытывать тяготение к общемонгольской культуре и общаться с монголами. Факторы, указанные в статье Б.З. Нанзатова, также скорее отталкивают бурят от монголов, чем наоборот. Нужно учитывать и ситуативный фактор: наличие в месте проживания мигрантов монголов или, наоборот, «русских»: при отсутствии тех или других буряты-мигранты вынуждены общаться с теми, кто есть.

В целом данные нашего исследования свидетельствуют о том, что миграция только продолжает, усиливает и развивает ментальные и поведенческие модели людей, сложившиеся до миграции. Если человек имел космополитические или, наоборот, более традиционные взгляды и образ жизни до миграции, то переезд в другую страну только усиливает и развивает их.

#### *Литература*

1. Языковое сознание и языковые установки жителей приграничных регионов востока России (на примере Республики Бурятия и Забайкальского края) / Э. В. Хилханова, Г. А. Дырхеева, Л. М. Любимова, Д. Б. Сундуева; Вост.-Сиб. гос. ин-т культуры; Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН. М.: Наука — Вост. лит., 2016. 174 с.



2. Darieva, Ts. Russkij Berlin: Migranten und Medien in Berlin und London. Lit-Verlag: Münster, 2004.

3. Нанзатов Б. З. Бурятские и калмыцкие диаспоры в странах Евросоюза: особенности формирования и жизнедеятельности диаспор // Трансграничные миграции в пространстве монгольского мира: история и современность: сб. науч. ст. Вып. 4. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2017. С. 88-100.

4. Römhild, R. Working in the West: Managing Eastern Histories at the German Labor Market — The Case of Russian German Immigrants // Workers and narratives of survival in Europe: the management of precariousness at the end of the twentieth century / edited by Angela Procoli. State University of New York Press, 2004. P. 197-216.

5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; Председатель научно-редакционного совета В. С. Степин. М.: Мысль, 2000–2001. 2-е изд., испр. и допол. М.: Мысль, 2010// URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0139aee26d501a6d86199339> (дата обращения: 02.05.2018)

6. URL:<http://asiarussia.ru/news/17592> (дата обращения: 02.05.2018)

#### BURYAT MIGRANTS IN EUROPE: MONGOLS OR RUSSIANS?

*Erzhen V. Khilkhanova*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.,

East Siberian State Institute of Culture,

Ulan-Ude, Russian Federation

E-mail: [khilkhanova@vsgaki.ru](mailto:khilkhanova@vsgaki.ru)

The article presents some results of the project aimed at studying the processes of definition and (re)construction of ethnic identity and its relationship with the language and culture by Buryat migrants in terms of who they feel more: as part of the «Mongolian world» or rather as «Russians»? The author concludes that both in Russia and abroad this group has a dual identity, feeling, on the one hand, commonality with other Russian-speaking migrants through the Soviet past and culture, and on the other hand, as part of the «Mongolian world». In the first case we deal with internal identification, in the second — rather with external, on the part of the host society. The author also makes a conclusion about the individual and situational character of strategies and practices employed by the Buryat migrants to support their (ethnic) identity.

*Keywords:* Buryats migrants; ethnic identity; Mongolian world; Russians; external and internal identification.

УДК 811.133.1

#### **ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК НА ОСТРОВЕ МАРТИНИКА: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ**

© **Невежина Елизавета Андреевна**

кандидат филологических наук, старший преподаватель,

Московский государственный университет

Москва, Российская Федерация

E-mail: [liza031190@rambler.ru](mailto:liza031190@rambler.ru)

Дифференциация французского языка на всем пространстве франкофонии сопровождается различными формами реакции со стороны говорящих на той или иной территории. Отношение к своей речи зависит от ряда объективных и субъективных факто-

ров. На современном этапе развития общества в рамках процессов глобализации среди говорящих возникла потребность к самовыражению, самовыделению и идентификации, что вызвало интерес исследователей к языковым и культурным особенностям различных лингвосообществ. В статье нашли отражение социолингвистические трансформации французского языка на острове Мартиника. Анализ результатов анкетирования, проведенного в конце 2017 года, выполнен в социолингвистическом аспекте, который подразумевает изучение эпидиалектного дискурса жителей Мартиники, уровня языковой уверенности/неуверенности и отношение к различным языкам на территории ареала.

*Ключевые слова:* вариант французского языка; эпидиалектный дискурс; языковая уверенность/неуверенность; креолитэ; креолизация; идентичность; диглоссия.

Дифференциация французского языка на всем пространстве франкофонии находит отражение в языковом сознании говорящих, проживающих на той или иной территории. Обратимся к варьированию языка в островном ареале — на Мартинике, одном из Малых Антильских островов в Карибском море.

История острова богата событиями: в 1502 году он был открыт экспедицией Х. Колумба, в XVII в. Мартиника была освоена французами. С прибытием людей с континента (испанцы, французы, рабы из Африки) коренное население было практически истреблено. В начале XVIII века совместное проживание европейцев и африканцев положило начало явлению креолизации. До XX в. остров подвергался захватам англичан, прибывали иммигранты (индийцы, конголезцы, китайцы, сирийцы, ливанцы и палестинцы). Процесс креолизации шел разрозненно в связи с многонациональным составом общества.

Во второй половине XX в. Франция проводит политику политической, юридической, административной и в том числе культурной ассимиляции острова. С 1976 года ведется политика по сохранению и развитию мартиниканского креольского языка силами лингвистов, писателей, профессоров университета Антильских островов и Гвианы. Креольские традиции, несмотря на влияние франсизации и глобализации, бережно хранятся населением: театры на креольском языке, радиопередачи (в утреннее время), гонка на челнах (*course de yoles*), песнопения и выбор блюд на Рождество.

В 2011 году население Мартиники составляло 392 291 человек [5; дата обращения 25.12.2017], из них чернокожие и мулаты — 90%, индийцы — 5%, к остальным 5% относятся белые, китайцы, арабы и др. Белое население (Беке) на острове составляет 9% — это потомки белых колонизаторов, которые владеют и французским, и креольским. Французский язык является единственным официальным языком на Мартинике. На нем говорит 81% населения (данные 2014 г.) [6; дата обращения: 23.12.2017]. Большая часть населения говорит на креольском языке, смешавшем в себе французский, английский, языки Африки, карибский, испанский; он имеет синтаксис, грамматику и спряжение глаголов по типу африканских языков. 5% учащихся изучают в школе креольский (как и в 2005 г.). Креольский преподается как второй язык в Университете Антильских островов и Гвианы.

По отношению к островной культуре креольского языка, в противовес уже устоявшемуся термину франситэ (*francité*), появился термин креолитэ (*créolité*), впервые введенный в употребление Э. Пулле (Nector Poulet) в рассуждениях об Антильских островах в 1975 году. Креолитэ определяется как «совокупность сил взаимодействия и взаимопроникновения карибской, европейской, африканской,

азиатской, ближневосточной культур, которых сама история соединила на одной земле» [Barreteau, Heeroma, 2003, p. 26]. Креолитэ изменялся с течением времени в связи с динамичным процессом креолизации и изменяется до сих пор.

В 2003 г. два исследователя из Франции и Нидерландов — Д. Баррто, исследователь из Исследовательского института развития (Institut de Recherche pour le Développement, Франция, Марсель), и Д. Хеерома, студент университета Гронингена (Нидерланды)) провели анкетирование среди учащихся третьего года обучения (в России это 9 класс средней школы) 6 коллежей на Мартинике, чтобы 1) уточнить, каким образом в ситуации диглоссии креольский и французский языки используются в устной речи и на письме, и 2) описать отношение студентов к введению преподавания креольского языка в образовательную систему [Там же]. Всего респондентов было 214.

На момент проведения анкетирования в 2003 г. языковая ситуация на Мартинике была следующей: французский с течением времени стал языком «родным», и учащиеся чувствуют себя комфортно при его использовании. Креольский язык отходит на второй план, во внутрисемейном и в других сферах общения он используется все меньше.

Летом 2017 г. автором статьи было проведено дистанционное анкетирование на французском языке среди островных жителей. Респондентов было 75 человек, из них большая часть (45 респондентов, 60%) жила и живет на Мартинике, в основном это женщины (55, 73,3%), среди них преобладают работники сферы услуг (14; 18,7%), 11 респондентов без работы (14,7%), 10 (13%) заняты в социальной сфере, 9 (12%) — школьники или студенты, 7 (9,3%) — в финансовой отрасли, 4 (5,3%) — в сфере образования, 3 (4%) — в сельском хозяйстве, 1 (1,3%) — в сфере искусства, 1 (1,3%) — в спорте, 4 (5,3%) отметили только «высшее образование».

При сравнении двух анкет можно сделать следующие выводы: родной язык для большинства — французский (с учетом разницы поколений в анкетах 2003 и 2017 гг.). В речи чаще используется французский язык, но процент использования креольского языка в 2017 г. снизился. Выбор языка во внутрисемейном общении остается прежним: в предпочтении — французский язык, на втором — французский наряду с креольским. В неформальной обстановке выбор говорящих падает чаще всего на чередование французского с креольским (2003 и 2017 гг.), процент использования французского языка к 2017 г. увеличился. В общественных местах (рынок и пр.) реже отмечается чередование французского и креольского языков, чаще обращаются только к французскому. В административных учреждениях соотношение в выборе языков остается прежним: на первом месте — французский. Наиболее комфортный язык для говорящих: 1) французский, 2) использование одновременно французского и креольского, 3) креольский; отмечен и английский язык. Тем не менее, респонденты в 2003 и 2017 гг. выражают желание изучать креольский язык.

Общий вывод при сравнении двух анкет может быть следующим: языковая ситуация на Мартинике характеризуется несбалансированным билингвизмом, где французский язык доминирует. Однако местное население стремится сохранить креольский язык как маркер своей идентичности.

По анкете 2017 года блок вопросов тестового характера дал следующие результаты:

1) большинство респондентов довольно своей устной и письменной речью на французском языке, они считают, что очень важно правильно говорить и писать по-французски;

2) большинство респондентов не согласно с тем, что французы метрополии лучше владеют французским языком;

3) респонденты в большинстве случаев утверждают, что французский язык находится в кризисной ситуации и нуждается в защите;

4) большинство респондентов согласно с утверждениями, что «Язык — это достояние, которое нужно сохранять» и «Чем больше мы учим язык, тем лучше говорим»;

5) респонденты делятся на две равнозначные группы: те, кто выступает против англицизмов, и те, кто относится к ним нейтрально.

Один из важных блоков вопросов, который помогает выяснить степень языковой уверенности/неуверенности [2] в изучаемом ареале, — эпилингвистический дискурс, т.е. речь о языке [1] и самооценка французского языка.

Так, самыми уверенными в своих знаниях оказались 8% участников, все они — коренные жители острова, из них 50% — женщины. В ситуации наименьшей уверенности пребывают 4% респондентов, женщины в возрасте 32-43 лет. Большинство участников находятся в пограничном состоянии уверенности и неуверенности, эта группа демонстрирует общее состояние языка на острове — ситуация диглоссии, в которой французский язык — это язык повседневного общения, а креольский — маркер идентичности, компонент культуры и креолитэ, и местное население прикладывает все силы для его сохранения, процветания и создания положительного имиджа.

Продолжение и углубление исследования островного ареала позволит уточнить полученные данные и расширить представление о феномене креолитэ и развитии языковой ситуации.

#### *Литература*

1. Моисеева Д. П. Французский язык в долине Аосты: языковая политика и эпилингвистический дискурс // Франкофония: социальная, языковая и культурная политика. Вып. 8 / под ред. Т. Ю. Загряжиной. М.: Международные отношения, 2017. С. 109-125.

2. Небезина Е.А. Феномен языковой уверенности/неуверенности в пограничном ареале (на примере Валлонии, Бельгия) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 162-167.

3. Barreteau D., Heeroma D. Des élèves de troisième s'expriment sur le français et le créole en Martinique. 2003. / URL: <http://www.manioc.org/recherch/HASH952f1810b0d88fa1654dc3>, свободный.

4. Bernabé, J., Chamoiseau, P., Confiant, R. Eloge de la Créolité. Paris : Editions Gallimard, 1989. 127 p.

5. Institut national de la statistique et des études économiques. Populations légales 2011 des départements / URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2119745?Sommaire=2119751#titre-bloc-6> Francophonie. Langue française 2014 / URL: <https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/> (дата обращения: 23.12.2017).

#### THE FRENCH LANGUAGE IN MARTINIQUE: RESULTS OF SURVEY

*Elizaveta A. Nevezhina*

Cand. Sci. (Philol.), Senior Lecturer,

Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russian Federation  
E-mail: liza031190@rambler.ru

The diversity of the French language throughout the Francophonie space is accompanied by various forms of reaction of speakers of one or another territory. The attitude toward one's speech depends on a number of objective and subjective factors. At the present stage of the development of society, within processes of globalization among speakers a need for self-expression, self-identification and identification arose, among researchers, however, interest in the linguistic and cultural characteristics of various communities increased.

Sociolinguistic transformations have become an actual object of research, which is reflected in this article. We examined the sociolinguistic aspect of the analysis of French on island Martinique, which involves the study of the epilinguistic discourse of the inhabitants of Martinique, the level of language security / insecurity, and the attitude to various languages in the area on materials of a survey conducted in late 2017.

*Keywords:* linguistic security / insecurity; créolité; the French language variety; epilinguistic discourse; creolization; identity; diglossia.

УДК 821.161.1

## **МИФ ОБ ИНТЕЛЛИГЕНТЕ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ**

© **Колмакова Оксана Анатольевна**

доктор филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: post-oxygen@mail.ru

Рубеж XX–XXI вв. характеризуется процессом активной мифологизации различных сфер человеческой жизни — социальной, культурной, политической и др. В современном массовом сознании одно из важнейших мест принадлежит такому «мега-мифу», как «Русский национальный миф», в состав которого входят мифологемы «Россия-Русь», «Русский народ-богоносец», «Генетическая память русской нации», «Русская национальная идея» и др. Одной из ключевых составляющих «Русского национального мифа» является мифологема «Русская интеллигенция». Анализ современной прозы, представленной в данной статье такими произведениями, как «Лимпопо» и «Кысь» Т. Н. Толстой, «Pasternak» М. Ю. Елизарова, «Человек-язык» А. В. Королева и «Обращение в слух» А. В. Понизовского, выявляет отчетливые тенденции реставрации сквозного для русской культуры XIX–XXI вв. мифа о русской интеллигенции.

*Ключевые слова:* интеллигент; мифологема; современная русская проза; образ; мотив.

Интеллигентский миф, генерируемый главным образом самими интеллигентами, занимает прочное место в таком мифологическом конгломерате, как «Русский национальный миф». Ядром интеллигентского мифа стали специфические представления о его субъекте. «Создание культурных ценностей, сохранение социальной памяти, просвещение, учительство, пастырское служение всегда были заботой и делом интеллигентных людей» [Соколов, 2007, с. 166].

В прозе русского постмодернизма, обыгрывающего стереотипы массового сознания, миф о русском интеллигенте подвергся деконструкции. В 1990-е гг. появляются такие «программные» для русского постмодернизма тексты, как

«Время ночь» Л. С. Петрушевской, «Чапаев и Пустота» В. О. Пелевина, «Андеграунд, или Герой нашего времени» В. С. Маканина. В каждом из перечисленных произведений центральным является сниженный образ интеллигента. Так, Л. С. Петрушевская подвергает деконструкции миф об интеллигенте-шестидесятнике. У В. О. Пелевина разрушается миф о преемственности современной интеллигенции с поколением серебряного века. В романе В. С. Маканина демифологизирован образ интеллигента-диссидента.

На наш взгляд, наиболее последовательной демифологизации образ интеллигента подвергается в произведениях Т. Н. Толстой и М. Ю. Елизарова. В повести Т. Толстой «Лимпопо» создан гротескный образ интеллигента Ленечки. Комично уже портретное описание героя: «Ленечка был <...> небольшим, кривоногим юношей, с баранно-блондинной головой и круглым неплотно закрывающимся ртом битого кролика» [Толстая, 2002, с. 314]. Поступки Ленечки, разоблачающие гипертрофированную интеллигентскую оппозиционность, выглядят анекдотично: «Он был, конечно, борцом за правду, где бы она ему ни померещилась. Попадался ли в столовой жидкий кофе — Ленечка вбегал в общепитские кулуары и, именуя себя общественным инспектором, требовал отчета и ответа» [Там же]. В образе Ленечки Толстая также развенчивает миф об интеллигентской креативности, воплотившейся в «усовершенствованных некрологах», созданных героем. Но главный миф, который разрушает Толстая — это мессианский миф о русском интеллигенте. Уверовав в свою культурно-историческую миссию, Ленечка создает союз двух людей «второго сорта»: «интеллигент (Ленечка) и негр (Джуди) должны соединиться брачными узами, и этот союз униженных и оскорбленных <...> даст плюс <...> повезет — так сразу будет Пушкин» [Толстая, 2002, с. 317]. Пушкин, символ подлинной гармонии, так и не явился в мир усилиями Ленечки. Более того, сюжетная линия Ленечки заканчивается полным абсурдом: после смерти Джуди он «бежал в леса на четвереньках» [Толстая, 2002, с. 363].

С той же, что и в повести «Лимпопо», настойчивостью Т. Толстая разрушает интеллигентский миф в романе «Кысь». Мир «Прежних», т. е. «ЭНТЕЛЕГЕНЦЫИ», изображается средствами комического. Например, на гражданской панихиде по одной «Прежней старухе» главным достижением жизни усопшей признается сохранение инструкции на мясорубку. Инструкцию эту выступающие называют «духовным завещанием», «весомым и зримым вкладом в дело восстановления Светлого Прошлого» [Толстая, 2016, с. 155]. Еще более комичен эпизод, когда, пригласив из человеколюбия «Перерожденца Тетерю» в избу, обратившись к нему по имени-отчеству интеллигенты Никита Иваныч и Лев Львович, не выдержав грубой брани «Терентия Петровича» в адрес интеллигенции, «пьяную скотину <...> скрутили, выбросили наружу, наподдали пинка напоследок» [Толстая, 2016, с. 281].

В романе М. Ю. Елизарова «Pasternak» поднимается проблема истинной и ложной духовности. Один из главных героев романа, Сергей Цыбашев, проходит долгий путь формирования своего духовного «Я» и постепенно осознает всю несостоятельность интеллигентского литературно-ориентированного типа духовности. Отец Цыбашева изображен как типичный носитель атеистической духовности интеллигента, для которого Бог пребывает «среди добрых работающих людей, живущих честной серединой бытия в неверующей вере» [Елизаров, 2012, с. 156]. Однако спасение и возрождение русского человека возможно, по

Елизарову, только в лоне подлинно русской духовности, питающейся православием и славянскими языческими культами.

Помимо ресурса русского идеологического романа, изображающего конфликт мировоззрений, для демифологизации интеллигентского мифа М. Елизаров, как и Т. Толстая, использует гротеск. Этот прием можно наблюдать, к примеру, в эпизоде «посвящения в доктора», состоящем в поедании йогурта, размазанного по труп, приготовленному для вскрытия в анатомическом театре. «Бездельник и неисправимый троечник канул в небытие, а на смену ему пришел медицинский работник» [Елизаров, 2012, с. 302], — торжественно рапортует доктор после свершившегося «причастия».

Наряду с критикой интеллигентского мифа в современной русской литературе наблюдается и его апология. Эта тенденция заметна в таких произведениях, как «Человек-язык» А. В. Королева и «Обращение в слух» А. В. Понизовского. В романе А. Королева «Человек-язык» Антон Кирпичев, врач закрытой геронтологической клиники, вызволяет из изолятора для душевнобольных психически здорового пациента по кличке «Муму», человека с редкой патологией языка, и привозит его в собственный дом. Автор подчеркивает: «Сочувствуют почти что все, но *сострадать* может единственный из тысяч». Таков Антон и его невеста Таша Тарасова — единственный человек, которому поступок Антона показался естественным. В Таше и Антоне воплощен миф о настоящем русском интеллигенте — натуре горячей и жертвенной. Их отношение к Муму становится антитезой бездуховному биологическому существованию современного человека (ярким «образцом» которого в романе является Варфоломей Борцов). И, наконец, тот факт, что Королев делает Антона и Ташу рупором своих идей, говорит о значимости этих персонажей для автора. Во внутреннем монологе Таши звучит авторское сокровенное: «Человек-язык стал шоком отчаянной подлинности присутствия одного существа перед другим<...> это был страх людей, принужденных уродом к переживанию *бытия к смерти*» [Королев, 2000].

А. Понизовский, так же, как и А. Королев, обращается к русскому интеллигентскому мифу для воплощения идеи гармонизации реальности через милосердие и любовь. Роман Понизовского «Обращение в слух» представляет собой рефлексию автора по поводу реальности — неприглядной, жестокой, а иногда и просто абсурдной, для воссоздания которой он стилизует монологи представителей российского «демоса». Изучением этих монологов занимается Федор, 24-летний аспирант-филолог швейцарского Université de Fribourg. Федор — воплощение модели идеального русского интеллигента-гуманиста с ярко выраженным этическим самоопределением: он человек совестливый, честный, толерантный, в высшей степени культурный. Все эти качества герой проявляет в общении с тремя соотечественниками, вынужденными воспользоваться его гостеприимством из-за нелетной погоды. Самым примечательным из них оказывается Дмитрий Белявский — образец западного интеллектуала, носителя либеральных ценностей, утратившего русскую национальную идею.

Белявский удивлен сострадательному отношению интеллигента Федора к русскому человеку и находит этому логическое «объяснение»: интеллигенты «в глаза не видали живого народа». Однако Федора характеризует не просто совестливое отношение к «народу» как к «Другому», но именно любовь — в высшем христианском смысле. Автор открыто не осуждает Белявского, но

вкладывает в его уста радикальные русофобские идеи («русские — тупиковая ветвь», «русские примитивны», «русские инфантильны» и т. п.), чем подрывает его авторитет у русского читателя. Кульминацией русофобии Белявского является его проповедь Феде: «Нет, Федор, таких русских, как у Достоевского и у вас — нет в природе. Никто ничего в глубине не хранит и алмазами не сияет: все бред собачий. Народу эта ваша риторика — «Бог», «миссия», «искупление» — до полной фени» [Понизовский, 2014, с. 293]. Видя в народе только «быдло», Белявский «умывает руки», поскольку происходящее в России не соответствует «цивилизованным» конституционно-демократическим нормам, принятым на Западе.

Итак, конец XX — начало XXI века как эпоха внутреннего динамизма и неравновесности характеризуется двумя противоположными тенденциями, осмысленными современным художественным сознанием. С одной стороны, писатели разрушают стереотипы предшествующей культуры, с другой — возрождают ее мифы, актуализируя традиционные смыслы и создавая новые. Обе эти тенденции отчетливо прослеживаются в осознании современными писателями мифа о русской интеллигенции.

#### *Литература*

1. Елизаров М. Pasternak: роман. М.: Ад Маргинем Пресс, 2012. 304 с.
2. Королев А. Человек-язык [Электронный ресурс] // Знамя. 2000. № 1. С. 6-88. URL: // <http://magazines.russ.ru/znamia/2000/1/korol.html> (дата обращения: 01.04.2018).
3. Понизовский А. Обращение в слух: роман. СПб.: Лениздат; Команда А, 2014. 512 с.
4. Соколов А. Демифологизация русской интеллигенции // Нева. 2007. № 8. С. 164–189.
5. Толстая Т. Река Оккервиль: рассказы. М.: Подкова, 2002. 464 с.
6. Толстая Т. Кысь: роман. М.: Эксмо, 2016. 381 с.

#### MYTH OF INTELLECTUAL IN CONTEMPORARY RUSSIAN PROSE

*Oksana A. Kolmakova*

Dr. Sci. (Philol.), A/Prof.,

Buryat State University

Ulan-Ude, Russian Federation

E-mail: [post-oxygen@mail.ru](mailto:post-oxygen@mail.ru)

The turn of the XXI century has seen intensive mythologizing in many spheres of human activity, including social life, culture, politics, etc. Contemporary mass consciousness includes a “mega-myth” called “Russian National Myth”, made up of mythologemes “Russia-Rus”, “Russian people-carriers of divinity”, “Russian nation genetic memory”, “Russian national idea”, etc. “Russian intellectuals” mythologeme is one of the key constraints of the “Russian national myth”. The author of the article, analyzing contemporary Russian prose, such as “Limpopo” and “Kys” by T. N. Tolstaya, “Pasternak” by M. Yu. Elizarov, “Person-Tongue” by A. V. Korolyov, “Turning into a Listening Ear” by A. V. Ponzovskii, reveals that the myth of Russian intellectuals characteristic of the Russian culture at the turn of XXI century tends to be being restored.

*Keywords:* intellectual; mythologeme; contemporary Russian prose; image; motif.



## К ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СМИ

© **Бесчастливая Анастасия Михайловна**

старший преподаватель,  
Иркутский государственный университет  
Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: levanovaam@gmail.com

В настоящей статье рассматривается понятие дискурса и разные подходы к его определению. Дискурс СМИ определяется как самостоятельное понятие, пересекающееся с другими видами дискурса — политическим, рекламным, деловым и научным. Рассматриваются уровни освещения политической информации в СМИ, дается определение дискурсивной технологии, приводится обзор дискурсивных технологий и стратегий, применяемых СМИ при освещении политических событий. Определяется роль СМИ в формировании общественного мнения посредством манипулятивного воздействия на своего реципиента. Дается определение манипуляции с точки зрения психологии и лингвистики, описываются признаки манипулятивного воздействия. Рассматривается роль выбора номинации и приводится анализ лексических средств используемых СМИ для достижения целей манипулятивного воздействия и формирования общественного мнения в отношении определенных политических событий.

*Ключевые слова:* дискурс; дискурсивные технологии; стратегия; манипуляция; языковые средства.

В современном мире люди, как правило, получают информацию о политических событиях в мире через статьи, репортажи или же документальные фильмы, используя определенные стратегии, методы донесения данной информации. В данном случае мы можем говорить о дискурсе СМИ.

Существует несколько понятий дискурса, но всех их объединяет мнение, что дискурс является неким речевым конструктом. В философии понятия «дискурса» и «дискурсивного» основываются на единстве, демонстративности, опосредованности и рассудочности. Т. А. Ван Дейк утверждал, что понятие дискурса является таким же расплывчатым, как понятие языка, общества и идеологии [Цит. по: Новиков, 2009].

Э. Бенвенист с позиции антропоцентрической парадигмы языка рассматривал дискурс как «функционирование языка в живом общении», и определял его как «речь, присеваемую говорящим» [Бенвенист, 2009, с. 296].

В. И. Карасик определяет дискурс как «текст, погруженный в ситуацию общения», который допускает «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [Карасик, 2000, с. 5–6].

Н. Д. Арутюнова под дискурсом понимает «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136–137].

Т. Н. Каменская утверждает, что дискурс означает «комплексную единицу, состоящую из последовательности предложений, объединенных логическим,

смысловым типом связности» [Каменская, [http://www.rusnauka.com/8\\_NND\\_201/Philologia/60574.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NND_201/Philologia/60574.doc.htm); дата обращения: 27.03.18].

Во всех приведенных выше определениях дискурс неотделим от ситуации общения и представлен как текст, созданный в определенной языковой ситуации, который был подвержен влиянию многих факторов.

Говоря о дискурсе СМИ как о самостоятельном понятии, нужно учитывать то, что он значительно пересекается с политическим, рекламным, деловым, научным и спортивным дискурсом. Объединяя в себе различные виды дискурсов, дискурс СМИ их преобразует и создает новый тип коммуникации [М. Я. Гловинская, Е. И. Галанова].

Политическая проблематика в СМИ освещается на двух уровнях информационного пространства. Согласно Шустеру Д. М., основным правилом представления политического события является разделение и графическое (визуальное) акцентирование новостей, комментариев и аналитики. Анализ является основным способом освещения развития политического события. Наряду с аналитическими материалами также могут быть опубликованы и теоретические статьи [Шустер, 2009, с. 133]. В данном случае субъективный анализ автора статьи может быть подкреплен более объективными теоретическими материалами для подтверждения точки зрения, представленной в анализе.

Донося информацию до своего зрителя, СМИ используют определенные дискурсивные технологии. В этом контексте правомерно опереться на положение С. Н. Плотниковой, определяющей дискурсивную технологию как «осознанное, обдуманное и спланированное управление участниками коммуникации при помощи дискурса в определенных заданных параметрах» [Плотникова, 2011, с. 26]. Параметры управления дискурсом могут определяться отдельными субъектами, определенным дискурсивным сообществом, коллективным субъектом или дискурсивными технологиями. Если параметры управления дискурсом задаются отдельными субъектами, то данная технология является авторской, спланированной и обдуманной, она создается за пределами дискурсивного общества и вводится в последний уже в готовом виде. Если же параметры технологии определяет дискурсивное сообщество, данная технология изначально формируется внутри него через постепенное накопление соответствующего дискурсивного опыта и неосознанного или осознанного подражания ему и его распространения [Там же].

М. Фуко утверждает, что основной отличительной чертой сознательного применения технологии по отношению к индивиду является факт его деперсонализации. Человек перестает быть для технологов субъектом и становится для них одним из многих объектов, вовлеченных в их деятельность. Власть превращает тело человека в объект технологии. Это тело кодируется и дрессируется как орудие эффективности и производства (Цит. по: Плотникова, 2011, с. 7).

Исходя из вышеизложенного, мы можем прийти к заключению, что применение дискурсивных технологий в СМИ чревато манипулятивным воздействием на реципиента.

Н. А. Копылова относит манипуляцию сознанием к дискурсивным технологиям [Копылова, 2011, с. 98].

С. Г. Кара-Мурза определяет манипуляцию сознанием как способ господства посредством духовного воздействия на людей через программирование их поведения. Данное воздействие направлено на психические структуры человека

и осуществляется скрытно, его задачей является изменение мнений, побуждений и целей людей в нужном власти направлении [Кара-Мурза, 2013, с. 13].

А. М. Каплуненко считает, что манипуляция является «макроречевым актом, иллокутивная цель и пропозициональные условия которого не согласуются в Мире Действия — вплоть до противоречия — с иллокутивной целью и пропозициональными условиями, приписанными аналогичному макроречевому акту в Мире Ценностей» [Каплуненко, 2007, с. 4–5]. А. Уайтхед определяет Мир Действия как Мир Порождения, творящий настоящее, видоизменяющий прошлое и превосходящий будущее. Мир Ценностей существует вне непосредственности исторического факта. Мир Действия порождает текст об имени собственном и заполняет пространство текста некой совокупностью фактов, он постоянно находится в динамике порождения. В Мире Ценностей тексты переписываются и получают новую интерпретацию [Цит. по: Петрова, Игнатъева, 2015, с. 199]. Автор утверждает, что Мир Ценности неподвластен времени, это мир вечности, а Мир Действия представляет дискурс различий, дает оценку того, что было сделано и выделяет следующие признаки манипуляции, принимая во внимание, что манипуляция — скрытая форма воздействия на сознание: манипулятор не говорит о своих целях, а объект манипуляции не может их распознать.

- Цель манипулятора не согласуется с ценностями и убеждениями объекта манипуляции.

- Действия манипулятора не соответствуют действительности. После манипулятивного воздействия ценности и установки объекта манипуляции отличаются от первоначальных.

В терминах теории речевых актов означенные признаки интерпретируются следующим образом.

- Скрытая форма речевого воздействия означает, что адресант не раскрывает иллокутивную функцию манипулятивного высказывания, а адресат не распознает ее.

- Иллокутивная цель адресанта в Мире Действия отличается от интенциональной установки адресата в Мире Ценностей.

- Пропозициональные условия, которые были выбраны для поддержки иллокутивной функции манипулятивного высказывания в Мире Действия, расходятся с пропозициональными условиями, характерными для данной функции в Мире Ценностей.

- Реакция адресата в Мире Действия на манипулятивное высказывание адресанта не соответствует интенциональной установке адресата в Мире Ценностей [Каплуненко, 2007, с. 4–5].

Освещая те или иные события, СМИ формируют сознание, восприятие и реакцию своего зрителя. Одной из форм воздействия на восприятие политических событий является речь. Специфика языковой системы заключается в том, что любая ситуация может быть описана разными способами, которые являются эквивалентными с лингвистической точки зрения, но различаться с точки зрения механизмов понимания текста / высказывания индивидом.

Адресант сообщения по-разному может выразить свою позицию, коммуникативную цель, личные или групповые интересы. Часто речевое сообщение не является нейтральным по отношению к передаче фактического содержания и может быть интерпретировано неоднозначно. В лингвистических исследовани-

ях эта проблема освещалась как проблема прямой и не прямой коммуникации. В любых формах речевого сообщения присутствуют элементы не прямой коммуникации. Прямое и не прямое высказывание невозможно отделить друг от друга на основе формальных показателей, содержащихся в речевой структуре [Чернявская, 2012, с. 10].

Говоря о языке как о средстве манипуляции сознанием, В. Е. Чернявская уделяет особое внимание выбору номинации. Выбор слова является субъективно-оценочным актом, который не нейтрален по отношению к субъекту высказывания. Данный факт объясняется тем, что слово не только передает информацию о предмете сообщения, но, обладая определенной коннотативной окраской, формирует определенную реакцию реципиента. Слова, обладающие одинаковым денотативным значением и различающиеся семантическими оттенками, могут сформировать различное эмоциональное и оценочное отношение у адресата. Сравним следующие группы слов: *сообщить-донести-настучать; ополченцы-сепаратисты; разведчик-шпион; полицейский-полицай-мусор*. Первые слова во всех группах несут в себе нейтральную или положительную коннотативную окраску, в то время как последующие слова формируют отрицательную реакцию получателя сообщения. Следовательно, можно прийти к заключению, что один только выбор слова может стать средством навязывания определенного отношения, средством манипуляции.

Среди лексических средств, с помощью которых можно манипулировать сознанием, А. О. Суржикова и Ю. В. Привалова выделяют:

- конверсивы — слова, которые с разных точек зрения описывают одну и ту же ситуацию;
- номинализацию — образование абстрактного существительного от глагола. Данный выбор лексических средств отвлекает внимание читателя от субъекта действия, а также способствует концентрации читателя не непосредственно на действии, а на его результате;
- метафоры также часто используются как языковое средство манипулирования сознанием. Использование метафор придает сказанному выразительность и образность, способствует более сильному и глубокому воздействию, а также отличается большей степенью экспрессивности;
- использование сравнений — еще одно распространенное лексическое средство манипулятивного воздействия;
- слова с экспрессивной и оценочной коннотацией позволяют воздействовать на сознание и мнение человека. Выбор слов с определенной коннотативной окраской создает определенный образ описываемого, который затем откладывается в сознании;
- полисемия и омонимия, с помощью которых автор сообщения намеренно придает двусмысленность своему высказыванию, что позволяет отвлечь внимание и нередко способствует формированию отрицательного отношения;
- перифразы, с помощью которых можно косвенно упомянуть объект, сделав акцент на какой-либо его характеристике с целью формирования требуемого впечатления у получателя информации;
- эвфемизмы позволяют смягчить негативные стороны события и показать ситуацию в более благоприятном свете. Используются с целью введения получателя информации в заблуждение;

- дисфемизмы — слова со сниженной окраской, делают акцент на отрицательных чертах объекта;
- софистицизмы — непривычная и сложная лексика, затрудняет понимание сообщения, усиливая тем самым его авторитетность;
- слова-амебы — слова широкой семантики, как правило, не выражающие что-то конкретное и определенное;
- окказионализмы — авторские, индивидуальные неологизмы, возникшие в отношении определенной ситуации. Используются для более точного описания понятий или же наоборот, для того чтобы сделать его более размытым и тем самым привлечь внимание реципиента, воздействовать на него, сформировав определенные впечатления;
- обыгрывание фразеологизмов. Идиомы привлекают внимание и создают дополнительную образность. С помощью их трансформации возможно дополнительное воздействие на реципиента, формирование у последнего определенных образов и впечатлений;
- дейктики — используются при непосредственном обращении к реципиенту. С их помощью создается видимость объективного освещения информации: мнение, выражаемое в сообщении, представляется как позиция большинства [Суржикова, [http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=9999474](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=9999474); дата обращения: 27.03.18].

Исходя из данных примеров, мы можем прийти к заключению, что, выбирая те или иные языковые средства, СМИ формируют определенное отношение адресата при освещении политических событий. Выбор данных лексических средств, как правило, зависит от стратегий, применяемых СМИ. Среди таковых А. В. Федоров выделяет:

- 1) «оркестровку» — психологическое воздействие в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- 2) «селекцию» — отбор определенных тенденций (только позитивных или негативных, искажение);
- 3) «приукрашивание фактов»;
- 4) «приклеивание ярлыков»;
- 5) «трансфер» — перенос каких-либо качеств на другое явление;
- 6) «свидетельство» — ссылка на авторитеты, чтобы оправдать то или иное действие;
- 7) «игру в простонародность» (упрощенную форму подачи информации) [Федоров, <http://psyfactor.org/lib/fedorov28.htm>; дата обращения: 27.03.18].

При освещении политических событий, как правило, дается их анализ, выражающий определенную точку зрения обзора данных событий для формирования у реципиента необходимого восприятия и отношения к ним. Для этой цели автор использует определенные дискурсивные технологии, которые выражаются в тщательном отборе лексических средств и стратегий манипулятивного воздействия.

#### *Литература*

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. 3-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2009. 448 с.

3. Гловинская М. Я., Галанова Е. И. и др. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://scicenter.online/yazyik-russkiy-scicenter/sovremennyiy-russkiy-yazyik-aktivnyie.html> (дата обращения: 27.03.18).
4. Каменская Т. Н. Понятие дискурса в лингвистике [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/8\\_NND\\_201/Philologia/60574.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NND_201/Philologia/60574.doc.htm) (дата обращения: 27.03.18).
5. Каплуненко, А. М. Аргументация vs манипуляция // Вестник ИГЛУ. Сер. Коммуникативистика и коммуникациология / отв. ред. проф. А. М. Каплуненко. Иркутск: ИГЛУ, 2007. № 5. С. 3–12.
6. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием XXI век. М.: Алгоритм, 2013. 432 с.
7. Карасик, В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. — С. 5–20.
8. Новиков, К. Ю. К вопросу о трактовке дискурса применительно к системе средств массовой коммуникации (СМК) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. № 4. 2009. С. 54 — 59.
9. Петрова, Н. В., Игнатъева, И. П. Энциклопедическое, хрестоматийное, прецедентное и реминисцентное имя собственное [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.philology.nsc.ru/journals/spj/pdf/2015\\_2/20.pdf](http://www.philology.nsc.ru/journals/spj/pdf/2015_2/20.pdf) (дата обращения: 28.03.18).
10. Суржикова, А. О. Передача лексических средств манипулирования общественным сознанием при переводе текстов СМИ в прессе [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=9999474](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=9999474) (дата обращения: 27.03.18).
11. Федоров, А. В. Образ России в современной западной прессе [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/fedorov28.htm> (дата обращения: 27.03.18).
12. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: ФЛИНТА : Наука, 2012. 128 с
13. Шустеров Д.М. Роль печатных СМИ в освещении хода политических событий в России // Среднерусский вестник общественных наук г. Орел: 2009. №2. С.133–134.

#### TO THE STRUCTURING OF MEDIA POLITICAL DISCOURSE

*Anastasiya M. Besschastnaya*  
Senior Lecturer,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: [levanovaam@gmail.com](mailto:levanovaam@gmail.com)

The present article considers the concept of discourse and different approaches to its definition. The discourse of media is defined as an independent concept crossing with other types of discourse: political, advertising, business and scientific. The author reviews the ways political information is depicted in media which causes a variety of discourse technologies and strategies, in particular, the role of media in the public opinion formation by means of manipulative influence on the recipient. The paper presents the definition of manipulation from the point of view of psychology and linguistics, as well as manipulative influence characteristics, and manipulation nomination choice in the aspect of lexical means. The latter are used by media to achieve various goals of manipulative influence and to construct a public opinion concerning certain political events.

*Keywords:* discourse; discursive technologies; strategies; manipulation; language means.

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ

© Хань Дун

поэт, редактор,  
Поэтический журнал Цинчунь,  
г. Нанькин, КНР  
E-mail: luludou2003@hotmail.com

© Дондокова Максара Юрьевна

кандидат филологический наук, ст. преподаватель  
Бурятский государственный университет  
E-mail: maksara508@mail.ru

В статье анализируются основные тенденции развития современной китайской поэзии с точки зрения свидетеля и активного участника этого процесса — Хань Дуна. Будучи известным поэтом современности, сыгравшим важную роль в становлении такого поэтического явления в Китае как разговорный стиль, Хань Дун описывает свое видение таких вопросов как модернизация китайской литературы в контексте исторического развития китайского общества второй половины XX в., влияние русской-советской литературы на развитие китайской поэзии, влияние мирового литературного наследия на становление современной китайской литературы, место китайской литературы в мировом литературном процессе. При рассмотрении китайской литературы в контексте мировой литературы, особое значение поэт придает проблеме переводов стихов с китайского языка на другие иностранные языки.

*Ключевые слова:* современная китайская поэзия; разговорный стиль; русская литература в Китае; мировой литературный процесс.

Вопрос модернизации китайской литературы тесно связан с процессом модернизации китайского общества, и эти эволюционные процессы происходят фактически одновременно. За 30-летний период (1949–1978) литература прошла тернистый путь, при этом нельзя сказать, что литература этого периода вернулась к древности. Однако бесспорно то, что она обслуживала политическую власть, что негативно сказалось на процессе развития поэзии. С началом «культурной революции» в 1969 г. ситуация дошла до крайности, когда даже личный дневник мог стать причиной обвинений в антиреволюционных взглядах, т.е. было опасно писать вообще что-либо. В те времена стоило лишь вскользь упомянуть что-то, как тут же могли арестовать, посадить, обвинить, и даже расстрелять. В такой обстановке сложно говорить о каком-либо развитии литературы, само ее существование было под вопросом.

С кончиной Мао Цзэдуна в 1976 г. завершилась «культурная революция» и началась политика открытости и становления «четырех модернизаций» в Китае. С этого момента начинается активный процесс реальной модернизации китайской литературы, который длится и по сегодняшний день [Ван Цзясинь, 2008; Ли Тай, 2008; Цзин Вэньдун, 2008]. За эти 40 лет выросло почти два поколения поэтов и писателей. Первое поколение — это поколение «туманных поэтов», ярким представителем которого является Бэй Дао, и второе поколение — это поколение, к которому отношусь я.

В 1978 г. мне было 17 лет, когда я начал писать стихи, т.е. начал свою поэтическую карьеру. Таким образом, я являюсь непосредственным участником и свидетелем всех изменений, имевшим место в литературном процессе. Считаю, что, говоря о современной китайской литературе, не следует рассуждать поверхностно, особенно рассматривая именно эти 40 лет, которые отражают не только традиции и опыт, но и прогрессивные веяния.

Иностранная литература, безусловно, имела большое влияние на процесс становления и развития китайской литературы. Мы называем иностранную литературу «переводной литературой», и это, считаю, верно, поскольку большую часть иностранной литературы китайские поэты и писатели узнают через переводы, однако вопрос заключается в том, состоялся ли перевод, насколько перевод передал всю силу и глубину произведения.

Одной из литератур, которая имела влияние на современную китайскую литературу, является русская литература. Главным образом это обусловлено историческими и политическими факторами. За 30 лет (1949–1978) отношения двух стран были на достаточно хорошем уровне, что способствовало активной переводческой деятельности и созданию большого объема художественной литературы на китайском языке. Литературные произведения капиталистических стран также переводились, но в гораздо меньшем количестве. М. Горький, М. А. Шолохов, А. Ф. Фадеев, В. В. Маяковский, С. А. Есенин и другие авторы становились известными и в Китае. Далее китайская аудитория начала знакомиться с такими писателями как А. П. Чехов, И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, А. С. Пушкин и любимый автор В. И. Ленина Л. Н. Толстой. Но самое известное произведение было «Как закалялась сталь» А. Н. Островского. Это свидетельствует о политическом подтексте переводов и литературных движений того периода. Вслед за изменением русско-китайских отношений изменились и литературные связи, а с реформами открытости они по большей части сошли на нет. Говоря в целом о влиянии русской литературы на китайскую, стоит заметить, что главным образом оно шло в рамках реализма, а критика реализма приводила к так называемому революционному реализму, т. е. той, что была на службе у политики.

С началом политики открытости, не только литература, но и все аспекты западного искусства массово пришли в Китай. Потребность китайского народа в искусстве была велика, но здесь опять возник вопрос качества перевода и поэтапности его проведения и зависимости от актуальности и важности вопросов, раскрываемых в произведениях. Так, в первые 40 лет Бэй Дао и другие авторы андеграунда твердо придерживались французского экзистенциализма, отдавая предпочтение творчеству Сартра и Камю. В то же время и антисоветские авторы также стали популярными, среди них А. Солженицын, его «Архипелаг Гулаг», «Раковый корпус» и другие произведения, которые достаточно рано проникли в Китай.

В этот период времени китайцы испытывали невероятную тягу к чтению и читали все подряд, в целом было даже не важно, с какого языка переведено произведение, в какой стране оно написано и кем. Поэтому сложно говорить о каких-то приоритетах.

Лишь с 1990-х годов группа молодых писателей открыла Южноамериканскую литературу, ее магический реализм глубоко тронул их, только тогда сформировались активные творческие кружки. Молодые авторы проявляли активный



интерес к переводам произведений модернизма и формализма, их излюбленными произведениями были произведения Франца Кафки, Алана Робер-Грийе, Итало Кальвино, Джеймса Джойса, В. В. Набокова, а также Хорхе Луиса Борхеса. В этом случае особой роли не играло, относится ли автор к основному литературному течению или нет. Еще одна особенность заключалась в том, что реализм стал заметно уходить на второй план, и это также стало общепризнано.

Увлечение тем или иным писателем можно проиллюстрировать на примере творчества Милана Кундеры, в свое время взорвавшего Южную Америку. Помню, тогда в кругах интеллигенции (и не только литераторов) почти каждый в руках держал экземпляр романа «Невыносимая легкость бытия», а если кто не читал Кундере, то и на глаза людям нельзя было показаться.

Постепенно в Китае начал формироваться вкус и обоснованный интерес к вопросу языка литературы, его происхождения и его литературных приоритетов, поэтому часть китайских авторов стала больше интересоваться Восточной Европой. Позже свою долю известности получили такие писатели как Орхан Памук и Найпаул, однако их произведения не имели такого значения как во времена латиноамериканского бума и произведения Милана Кундеры в 1990 г. Кроме того, в Китае в переводной литературе все большее значение стали придавать нобелевской премии. Погоня за популярными книгами стала ослабевать и падал интерес к сиюминутным, модным произведениям, да и поколение увлекающихся иностранной литературой китайцев повзрослело. Читатели стали стремиться к индивидуализму, к поискам своего приоритета в литературе и самоидентификации. Так, представителям этого поколения вновь стало интересно познавать китайские традиции и искать свое место в общей системе мировой литературы в целом [Чан Ли, 2002; Шэн Тяньэ, 2005; Хань Дун, 2008].

Подытожим вышесказанное. Краткий экскурс в литературный процесс в Китае за последние 40 лет не претендует на оценку всех этапов этого процесса. Что касается поэзии, во-первых, лично мое мнение заключается в том, что перевод поэтического произведения подобно зарождению нового произведения, но уже на китайском языке: ни в какое сравнение с переводом рассказов и романов он не идет. Во-вторых, по сравнению с авторами непоэтических произведений, поэты глубже проникают в сознание и самосознание, в переводных текстах это погружение может не отразиться, а сам автор — отходит на второй план. Тем не менее, китайские поэты стараются всесторонне изучать переводную поэзию.

К вопросу о значении китайской литературы для мировой литературы. На мой взгляд, на общелитературный процесс влияния как такового она не оказала. Но здесь вопрос не в том, что современные китайские авторы пишут недостаточно хорошо, т. е. нельзя полностью возлагать ответственность на писателей и поэтов. Вопрос заключается в том, как запад воспринимает Китай: либо слишком политизированно, т. е. чем активнее конфронтация с действующей властью, тем дороже ценится произведение; либо в случае, если некоторое государство начинает придавать особое значение роли Китая, тогда также наблюдается всплеск интереса к китайской литературе, но проявляется интерес в целом к древнекитайскому наследию (до периода модернизации). К сожалению, запад не проявляет интереса к писателям, работавшим и продолжающим работать в эти 40 лет модернизации. Часто это обусловлено различиями письменных традиций: иероглифическая письменность не способствует глубокому пониманию китайского наследия со стороны западного читателя. Многие из того, что не похоже на за-

падное, не может быть принятым с легкостью, а потому объявляется незрелым. Но, на мой взгляд, в этом и кроется ценность китайской литературы.

#### *Литература*

1. Ван Цзясинь. Сяндайшигэлуныцзи (Сборник статей о современной поэзии). Пекин : Peking University Press, 2008. 304 с.
2. Ли Тай. Чжунгосьяндайсиньшиюйгудяньшигэчуаньтун (Традиции китайской классической поэзии и современной поэзии). Пекин : Peking University Press, 2008. 345 с.
3. Чан Ли, Лю Шоуцзян. Чжунгосин ши (Новая поэзия Китая). Шанхай : Жэньминьцзе, 2002. 272 с.
4. Шэн Тяньэ. Сяндайшигэ (Современная поэзия). Пекин: Куньлунь, 2005. 329 с.
5. Хань Дун. Шицойсянчжэндэшицзе (Мир без символизма. Стихи, статьи и стилистика). Пекин : Peking University Press, 2008. 400 с.
6. Цзин Вэньдун. Шигэцзайцзегоудэжицзыли (Поэзия в дни реформ) /Цзин Вэньдун. Пекин : Peking University Press, 2008. 265 с.

#### MODERN TENDENCIES IN CHINESE POETRY

##### *Dong Han*

poet, editor,  
Qingchun magazine,  
Nanjing, China  
E-mail: luludou2003@hotmail.com

##### *Maksara Dondokova*

Cand. Sci.(Philol.), Senior Lecturer,  
Buryat State University  
E-mail: maksara508@mail.ru

The article describes the main tendency in contemporary Chinese poetry from the point of view of one of the main participants. Han Dong is a well-known modern Chinese poet, the one, who made a great contribution in the development of poetry in the 1980-s and 1990-s. He was the first who started to use and develop the spoken language in poetry thus founding a new tendency in Chinese poetry. In the article Han Dong describes his point of view on such questions as modern trends in Chinese literature, the influence of Russian and Soviet literature on the development of Chinese literature in general. The author touches upon the place of modern Chinese literature in the world literature development.

*Keywords:* Chinese modern poetry; poetry; tendency of the spoken language; the Russian literature in China; the world literature development process.

УДК 821.512.31

#### **ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА В ЛИРИКЕ Ж. ЮБУХАЕВА**

##### **© Булгутова Ирина Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: irabulgutova@mail.ru

В качестве мировоззренческих основ поэзии Ж. Юбухаева устанавливается традиционный культ природы, органично сочетающийся с буддийскими верованиями. Спе-

цифика ценностной картины мира, создаваемой поэтом, усматривается в осознании глубинной связи с предками, подкрепляемой на уровне ритуалов, в частности выявляется воплощение в творчестве Ж. Юбухаева культа Буха-ноён баабай как небесного первопредка бурятских племен. Выявляются мифо-ритуальные истоки символики, отражающей процесс гармонизации человека и окружающего мира природы, определяется связь воздаяния, жертвоприношения и жанровой интенции восхвалений и призываний. Устанавливается национально-культурная специфика образов юрты, белой пищи в произведениях Ж. Юбухаева, воплощение ритуального очищения пространства дымом воскурений, становящееся авторским поэтическим образом. Выявляется отражение в творчестве поэта традиционного для бурятского народа сакрального восприятия природы, определяется своеобразие творческой манеры художника.

*Ключевые слова:* мифосознание; культ природы; символика; ценностная картина мира.

Ж. Д. Юбухаев пришел в литературу в 80-е годы XX в., продолжая традиции бурятской философской лирики, с вдумчивым и пристальным взглядом художника, устремленным в глубины народной и природной жизни, выявляя их органическую взаимосвязь.

В поэзии Ж. Юбухаева зримо предстает будничная, обыкновенная деревенская жизнь в ее неспешном течении, быт и земные реалии, с одной стороны; с другой, слышится и ощущается в его поэзии незыблемая вера человека и ощущение своей связи с вечностью. Мировоззренческие основы поэзии Ж. Юбухаева — это и традиционный культ природы, и буддийская вера, где элементы верований органично сплетены в единое целое образного поэтического ряда.

Для творческой манеры Ж. Юбухаева характерна некоторая отстраненность и описательность, но сам отбор явлений отражает его поэтическое видение, художник прячет свое отношение и сам момент поэтического вдохновения в живописании и создании картины.

В системе ценностей, выраженной в лирике Ж. Юбухаева, важное место занимает ощущение своей неразрывной духовной связи с предками, с их исконным бытом кочевников. Так, в стихотворении «Зуһаландаа» (На летнике) создается образ юрты-восьмистенки как олицетворение идиллии, выражая гармонию человека и природы: «Таабай тээбин тодхоһон / Таатай тииргэн зуһаланда / Эжы абын үдхэн / Эреэгшэ малаагшад садхалан. / Яһаа таһа хатаһан / Ябталма хондообо ханатай, / Шэнэн модон холтоһоор / Шэб гэтэр дараатай. / Хуһан сагаан үйһөөр / Хушаад дээрэнэнь шоройлһон / Сагай үнихэн гүйдэлэдэ / Сарааш орогуй оройдоош / Найман ханатай гэрын / Нүүдэл һуудал гэршэлнэ. / Нээмэл халхабша тооноорнь / Далита харасгай ороно. / Байра уурхай соогоо / Найдал хүүгэдэ үргэнэ. / Тагууд дээрэ табяатай / Түмэр модон амһартаар / Сагаан эдээн салгидан, / Сагай һайхани гэршэлнэ. / (На уютном летнике, уютанной стоянке, / Основанных еще дедушкой и бабушкой, / Скот, размножаемый родителями, / (Пеструхи и Рыжухи) в сытости пребывает. / Летник имеет насквозь просохшие / Кондовые стены. / Он надежно покрыт / Лиственничной корой. / Сверху на белую бересту / Засыпали слой земли, / И хотя прошло много времени, / Ничего не изменилось, / Восьмистенный летник — / Примета кочевого образа жизни. / Через открытое отверстие очага / Залетает ласточка. / В своем привычном месте, гнездышке / Растит деток — надёжу свою. / На полках стоят в ряд / Самые разные посудыны, / и железные, и деревянные. / Белой пищей они переполнены. /

Прекрасной поры приметы) (подстрочный перевод здесь и далее наш. — *Б. И.*) [Юбухаев, 1984, с. 6–7].

Стихотворение пронизано символикой, исконно присущей национальной культуре: это и восемь стен как память о войлочной юрте — модели универсума у кочевников, и образ белой пищи как самой почетной и ценной, и ласточка, нашедшая приют в человеческом жилье, обозначающая неразрывную связь человека с окружающим миром.

Жорж Юбухаев большую часть своей жизни прожил в деревне, на своей малой родине, в селе Торы Тункинского района Бурятии, и очевидно, что в ценностной картине мира поэта большое место занимает изображение деревенской жизни, которая мыслится абсолютно самоценной. «Буян хэшэгэтэ Тооромни» (благословенные Торы) пишет поэт в одном из стихотворений. «Өрөө һөөргөө бусабаб / Тоородоо, Тоородоо. / Өөдөө хүнндөө харабаб / Тооһон юрьезн соо — одоёо» (Вернулся я снова / В Торы свои, Торы. / Ночью взглянул на небеса / И увидел в клубах пыли — свою звезду) [Юбухаев, 2007, с. 6]. В философском понимании поэта ценности деревенской жизни в ее упорядоченности, в трудовой жизни, формирующей гармоничный взгляд на мир, так, в стихотворении «Үглөөгүүр» (Утром) поэт отмечает не только реалии бытовой жизни, а такие детали, сквозь которые просвечивает бытие: «Үбэлэй хүйтэн агаар хонгёо, / Үглөөгүүр галаа түлинэб эртэ. / Үүдээ нээжэ, дэлхэйдэ дохёод, / Үүрэй толо уринаб гэртээ. / Үндэр огторгой өөдэ сэхэ / Үдхэн сагаан утаан бааяна. / Үрхэтэ гэрыемнай дулаасуулһан / Үнэхэтэй гал дээрэ сай шааяна. / (Зимний холодный воздух-звонок. / Растапливаю огонь в очаге спозаранку. / Открыв двери, кланяюсь земле, / Приглашаю к себе в дом утренние лучи. / В высокое небо прямо вверх / Густой белый дым клубится. / Наш дом согревает огонь в очаге, / Кипит на нем с шумом чай) [Юбухаев, 1984, с. 7]. В утреннем поклоне родной земле, приглашении в дом солнечных лучей есть момент ритуальности; у жителей Торской котловины у подножья Саянских гор, где располагается культовое место Буха-ноён-баабай, такое отношение и восприятие жизни закономерно. Как известно, «цикл исторических и генеалогических легенд и преданий бурятского народа начинается с известных каждому буряту мифов о Буха-ноёне, прародителе эхиритов и булагатов, от которых большинство прибайкальских бурят ведет свое происхождение» [Шаракшинова, 1962, с. 128]. Ж. Юбухаев в своем стихотворении «Мундарганууд» (Вершины) следует традиции призываний: «Сагаан Заяатан мундэлөө: / Сэрэгтэй Хаан — Шаргай ноён, / Сабидар Буха ноён баабай, / Улаан заяата Улаани хада. / Мүнхын тахилгатай хүшөөнүүд — / Мүргэл, тарни, шүлэгүүд» (Воплотились Светлого Завета носители: / Хан с войсками — Шаргай Ноён, / Светлый Буха-ноён баабай, / Красного завета Красная гора. / Вечного культа памятники — / Вера, молитва, стихи) [Юбухаев, 1984, с. 7]. Как отмечает Н. Л. Жуковская, «Буха-ноён у бурят Тункинского района — «хан-буумал», то есть божество небесного происхождения, в прошлом почитавшийся как бык — тотемный предок какой-то группы тункинских бурят. Одна из его весьма существенных функций в прошлом, сохранившаяся и позднее, когда Буха-ноён под именем Иринчин-хана стал почитаться как ламаистское божество, — это регулирование атмосферных явлений в тех районах, где его почитают» [Жуковская, 1970, с. 105]. Не случайно в художественном осмыслении поэта тучи подчиняются культу Буха-ноёна: «Агуу Буха ноёндэ зальбараад, / Арюухан жаргалаа олоо юм гү?» (Помолившись великому Буха ноёну, / Обрели ли они свой удел?)

[Юбухаев, 2007, с. 8]. Ж. Юбухаев следует традициям народного миропонимания, в котором «хорошим магическим средством человеку служит слово, причем «настоящее слово». Отсюда появляется магия слов, породившая заклинания, молитвы-призывания к своему тотему, затем предку, возведенному в культ Буха-Ноёна» [Шаракшинова, 1962, с. 131].

Жорж Юбухаев сумел выразить в своем творчестве культово-ритуальный пласт народного мировоззрения, органичный синтез традиционного культа духов природы и буддийских представлений, и взглядов. Такое совмещение прослеживается в стихотворении «Буряад хүжэ» (Бурятский фимиам), который отражает ритуал очищения пространства посредством окуривания. Закономерно в нем возникает восхваление, сохраняющее связь с традиционным жанром магтаалов: «Буряад талым / Булта сэсэгүүдые / Бээдээ абahan / Буряад хүжэ. / Холо харгым / Уйдхар гунигуудые дараһан / Буряад хүжэ». (Земли бурятской / Все цветы / В себя вобрал / Бурятский фимиам. / Дальней дороги / Все горести рассеял / Бурятский фимиам) [Юбухаев, 1984, с. 20]. Запах таежного можжевельника, который окуривает и очищает пространство, используемый и в буддийских ритуалах, обозначен поэтом в диалектном звучании как «һандя зай», он становится у Юбухаева символом бурятской народной жизни, верований народа: «Тахимал Бурханайнгаа дэргэдэ / Тан зула бадаргааха гарбалтайбди. / Заяан энэ ёһын зэргэдэ / Сагаан хүнэй дээжын сэжэмтэйбди». (У подножья почитаемого алтаря / Издревле мы воздаем воскурения. / Эти обычаи завещаны нам, / Белой пищей мы приносим воздаянья) [Юбухаев, 2015, с. 120]. Ж. Юбухаев в своем творчестве выражает традицию сакрального отношения к миру, природе, жизни.

В основе ценностной картины мира в лирике Ж. Юбухаева находится, таким образом, традиционное мировоззрение бурятского народа с его культово-ритуальным пластом, это прежде всего культ предков и природы, который сочетается с буддийским осознанием мира и вселенной.

#### *Литература*

1. Жуковская Н. Л. Формы проявления культа природы в пантеоне и ритуалах ламаизма // Религия и мифология народов Восточной и Южной Азии. М., 1970. с. 99-120.
2. Шаракшинова Н. О. Миф о Буха-нойоне // Этнографический сборник. Выпуск 3. Улан-Удэ, 1962. 165 с.
3. Юбухаев Ж. Зүрхэнэй сохисонууд, наһанай хэмжээнүүд / Биение сердца, счет жизни. Улан-Удэ : НоваПринт. 2015. 160 с.
4. Юбухаев Ж. Мүнгэн сэргэ. Шүлэгүүд. Улаан-Үдэ: Буряадай номой хэблэл, 1984. 56 н.
5. Юбухаев Ж. Шүлэгүүд дүрбэн зүг найман хизаарта. Улаан-Үдэ : 2007. 72 н.

#### VALUE WORLD VIEW IN ZH. YUBOONAYEV'S POETRY

*Irina V. Bulgutova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: irabulgutova@mail.ru

The article dwells upon the philosophical basis of Yuboohayev's poetry seen as a natural mix of traditional cult of nature and Buddhist beliefs. The value world view created by the poet is unique, because it consists in showing deep connections with ancestors, which are

revealed through religious rituals. In particular, the author analyzes how the heaven ancestor Booha-Noionbaabay cult is realized in the poetry of Yuboohayev. The article discusses mythical and ritual sources of the symbolism accounting for harmonizing the process of interaction between people and environment; describes the connection of retribution, sacrifice, and genre functions of glorification and invocation; defines the cultural significance of such symbols in Yuboohayev's poetry as the yurt and white food, and such genuine poetic image as ritual space purification by burning local incense. The author of the article analyzes how the poet expresses traditional Buryat perception of nature as sacred in his works, and defines special features of the poet's manner of writing.

*Keywords:* mythical consciousness; cult of nature; symbolism; value world view.

УДК 821; 82-1/29

### **CONTEMPORARY AMERICAN POETRY: THE MAKING AND THE MAGIC OF IT**

© **Carol V. Davis**

poet, A/Prof.,  
Santa Monica College and  
Antioch University  
Los Angeles, California, USA  
E-mail: DAVIS\_CAROL@smc.edu

This paper explores what contemporary American poetry is and what goes into a poem that makes it memorable. These aspects include: imagination — intelligent and original perception, lyricism (i. e. music), leaps and turns that contribute to the whole poem, authenticity of voice, passion. In a good poem one can find if not all, at least some of the following: the imagery, metaphors, language, meter, placement on the page, punctuation, line lengths, rhythm, diction, syntax, form, all work to transform the poem into a noteworthy piece. Also discussed are trends in contemporary 21<sup>st</sup> c. poetry, including poetry that explores societal issues, prose poems, elliptical poetry, fragmentation and ecopoetry.

*Keywords:* open verse, fragmentation, prose poetry, elliptical poetry, ecopoetry and conceptual poetry

Contemporary American poetry is perhaps more popular now than it has been for decades. This is due in large part to the enthusiasm shown for Spoken Word, Poetry Slams and rap among young people. However, this has not translated into much of an increase in reading poetry. Part of this has to do with how poetry is taught in American schools. Many high school teachers adhere to the philosophy that there is only one interpretation for a poem. If a student does not understand that interpretation, the student often feels stupid and therefore does not want to continue to read poetry. As former U.S. Poet Laureate, Billy Collins, described teachers in his famous poem from 1996, «Introduction to Poetry»:

But all they want to do  
is tie the poem to a chair with rope  
and torture a confession out of it.  
They begin beating it with a hose  
to find out what it really means.

Before we try to define poetry, let us try to answer the question, *why poetry?* In many countries, poetry holds a central role in how a country or society views itself. Poets speak truth to power and poetry often serves as the voice of the conscience for a society. This is not really true in the U.S. and, therefore, the act of writing a poem puts the poet outside the societal norm. Our taste in poetry, perhaps above all other art forms, is highly individual and personal. Poetry is intimate in a way that other art forms are not. That is why, at significant times in the life of an individual, as well as a country, one turns to poetry, for example at a birth or death, after 9/11 for the US, times of war. How a poem speaks to a person is individual and idiosyncratic, as well. While we generally could agree on a poem being skillfully written (well-crafted), we might disagree on the emotional impact of the poem, whether the poem «speaks to me» or to you. All of us remember poems from childhood that hold powerful and wonderful associations, similar to where we were at the time of major world events, these poems too are associated with a particular time and place of childhood. Most other art forms do not hold this kind of intimacy. Poems also speak to us at different times of our lives in different ways. There is an innate mystery in poetry, where we see the oddness of life and its fluid and shifting nature, as well as the unaccountable. All of this speaks directly to poetry's intimacy. And it makes it difficult to talk about poetry, or at least to answer the often-asked questions: What does this poem mean? And why do you like this poem?

The contemporary American poet, Jane Hirshfield talked about the mystery in poetry in this way: «I see poetry as a path toward new understanding and transformation, and so I've looked at specific poems I love, and at poetry's gestures in the broadest sense, in an effort to feel and learn what they offer from the inside. There's a difference in how you experience an art form when it's engaged with from within; even a little practice with dance lets you feel a ballet inside your body rather than simply as something observed...»

Poetry is notoriously difficult to define. The literary critic Helen Vendler, who taught at Harvard University for decades, came up with one of the most complete and complex definitions: «Poetry is language used in a special way — not merely to convey emotion or to purvey information or to facilitate conversation or to sum up an argument. It is language used with particular attention to binding its phrases together by sheer interior association. These associations need to be emotional, logical, allusive, symbolic, phonetic, syntactic and rhythmic, or at least a combination of several of these. This is why the language of ably written poetry seems so much more musical (as well as more dense) than the language of conversation or of journalism: many overlapping associate patterns are at work at the same time in poetry. To give people an appetite for this use of language would prepare them to relish poetry; to give them an awareness of these patterns — present in all accomplished poetry, oral as well as written ancient as well as modern — would enable them to discriminate between the inept and the talented» [Helen Vendler].

One of the most important aspects of this definition is what she termed the «many overlapping associate patterns». By that she means how imagery, metaphors and themes within a poem have a relationship and can jump from one idea or image to the next. This is similar to how the brain works, where one idea gives birth to another and jumps somewhere else. It is an organic process but not easily explained. The poem becomes an experience, not broken down into the pieces of craft. It is a mistake to treat a poem as one would other forms of literary analysis. And that is the downfall of many

teachers. They over-analyze and take the magic and mystery out of a poem. It is useful to see a poem as a relationship of three parts: the poem in the middle, the poet on one side and reader on the other. How these three entities react to one another forms the experience of a poem. With good poetry, there is a transformational quality to it. The reader is changed as a result of the poem. What lingers with the reader can be different for each person. It could be inventive language; it could be themes or metaphors or the poem's narrative. Images draw the reader in. The poet gives his/her own perception and articulation of the sensory and sensual, thus inviting the reader to perceive too. The reader thus connects with the poet.

Here are some aspects of what makes a poem important: imagination — intelligent and original perception, lyricism (i.e. music), leaps and turns that contribute to the whole poem, authenticity of voice, passion. The imagery, metaphors, language, meter, placement on the page, punctuation, line lengths, rhythm, diction, syntax, form, all contribute. It's important to understand that all poems have form. Even a free-verse poem. Most contemporary scholars of poetry and poets have begun to use the term «open form» instead of «free verse», to acknowledge that free verse also has form. While most contemporary American poetry does not rely on formal rhyme schemes, I would argue that the attention to sound, alliteration, assonance and rhythm make this poetry as tightly crafted as any poem that relies on standard forms. In terms of craft, here are things a poet considers in the revision stage of a poem: Not just the imagery and metaphors but such aspects as line breaks — to stop a line at the breath or enjamb it to the next line? Does the poet want to establish or vary the pattern? And the length of the lines. Do they vary or follow a pattern? Also various aspects of language: Is the poet using inventive words, making a verb a noun, for example. Is the poet following rules of grammar or breaking them? What about stanzas, following patterns or breaking them and spreading the poem out on the page. What about leaps — the trigger — when do leaps make sense and when are they forced? Are there historical references or facts and how are they handled? Does the poet need to be faithful to this material? These are some of the questions and issues a poet must consider beyond theme or narration.

Contemporary American poetry encompasses poets from widely divergent cultural and ethnic backgrounds, geographic locations, aesthetic persuasions and range of voices. The American lyric of today presents unprecedented variety and abundance, rich in discipline, as well as depth. Contemporary poetry grapples with new inventions in rhetoric, fractured self-consciousness and invention in line, placement on the page, syntax and word choice. Form in the strong sense is not received, it is invented. Despite recurrent accusations, form is not absent from American poetry nor is it solely placed in «formalism» old or new. Form moves in many directions but its imperative in contemporary American poetry has a single recognizable center: one must learn something new in the course of writing the poem and in the reading of it. That is to say, the medium itself must be mined for its insights, the language used as an instrument for inquiry. One enters a poem to be changed. One can find in contemporary poetry such variety as a reinvention of the sonnet, multiple pitches of diction and voice, as well as a huge variety of representations of contemporary culture, high and low and an internal logic.

In the 21<sup>st</sup> c., African American poets have gained prominence as, to a lesser degree, have other minority writers. This poetry often explores historical and contemporary issues of race relations in the United States. Natasha Trethewey, Claudia Rankine



and Tracy K. Smith are among this group. Trethewey was the 19th Poet Laureate of the United States. Her work explores memory and the racial legacy of America. In the poem «Domestic Work», she speaks in the voice of an African American woman who works cleaning someone else's house. Claudia Rankine is the author of *Citizen: An American Lyric*, a book-length poem about race that won the 2014 National Books Critics Circle Award. The book is part documentary, part lyric and uses sources such as police reports and conversations on racism (blatant and inadvertent). Rankine has called this book an attempt to «pull the lyric back into its realities». Those realities include the acts of everyday racism — remarks, glances, implied judgments — that flourish in an environment where more explicit acts of discrimination have been outlawed. «Citizen» suggests that a contemporary «American lyric» is a weave of artfully juxtaposed intensities, a quarrel within form about form. Tracy K. Smith is the 2018 Poet Laureate (22<sup>nd</sup>) and one of the youngest. She uses everyday language, without neologisms or convoluted syntax in work that, while seemingly easy to understand, is difficult to process. Much of her latest book is devoted to examining the history and legacy of slavery. The long poem «I Will Tell You the Truth About This, I Will Tell You All About It», uses snippets of letters and depositions from African-Americans who enlisted in the Civil War and their families. Native American poet, Layli Long Soldier, wrote the poetry collection *Whereas*, partially in response to the American government's 2009 apology to Native Americans. Using the language of legal documents and bureaucratic memos, she explores the legacy of government policies, mostly in prose poems. The mostly prose poems read like an interrogation of the English language, as seen in the vehicle of treaties and conditional clauses that the U.S. government imposes on Native Americans. As she wrote in long section of *Whereas*: «I am a citizen of the United States and an enrolled member of the Oglala Sioux Tribe, meaning I am a citizen of the Oglala Lakota Nation — and in this dual citizenship, I must work, I must eat, I must art, I must mother, I must friend, I must listen, I must observe, constantly I must live» [Layli Long Soldier].

Prose poems continue to be a popular form. The prose poem plants one foot in prose, the other in poetry. It is essentially a poem in a paragraph form. While it lacks the line breaks associated with poetry, the prose poem maintains a poetic quality, often utilizing techniques common to poetry, such as fragmentation, compression, repetition and rhythm or rhyme. The prose poem can range in length from a few lines to several pages long, and it may explore a limitless array of styles and subjects. Former Poet Laureate (1995-1997) Robert Hass, has written several books that include prose poems. A poet deeply attached to the natural world, particularly the California landscape, Hass is also recognized as a leading critic and translator, notably of the Polish poet Czeslaw Milosz and Japanese haiku masters Bashō, Buson, and Issa. Critics celebrate Hass's own poetry for its clarity of expression, its conciseness, and its imagery, often drawn from everyday life.

Fragmentation, certainly having started with Modernism, continues to be widespread. A number of poets and critics challenge the poetic divide of postmodernism. In the introduction to the still widely circulated Norton anthology *Postmodern American Poetry* (1994), poet Paul Hoover defines «postmodern» poetry as «an experimental approach to composition, as well as a worldview that sets itself apart from mainstream culture and the narcissism, sentimentality, and self-expressiveness of its life in writing. Postmodernist poetry is the avant-garde poetry of our time» [Paul Hoover].

In much contemporary poetry, poetic discourse has internalized the impersonal/personal dichotomy as critical compass.

Elliptical poets, a term coined in 1998 by poet and critic Stephanie Burt, are described by Burt as those who «try to manifest a person—who speaks the poem and reflects the poet—while using all the verbal gizmos developed over the last few decades to undermine the coherence of speaking selves». Burt's description of elliptical poetry emphasized its quick shifts in diction and referent and use of occluded or partially obscured back-story. Lucie Brock-Broido, a wonderful poet who died in March 2018, was a proponent of this. With inventive and embellished language, she was a fearless and playful stylist. Elliptical poems shift drastically between low (or slangy) and high (or naively 'poetic') diction. According to poet Jorie Graham, «Somewhere between the «I» that takes its authority from an apparent act of confessional «sincerity», and the «I» that takes its authority from seeing through to its own socially constructed nature, there is still the «I» that falls in love, falls out of love, gives birth, loses loved ones, inhales when passing by a fragrant rose-bush—the «I» that has no choice but mortality. That «I» . . . is emerging . . . with a new respect for the mystery of personhood, and a more sophisticated understanding of its simultaneously illusory and essential nature». In some of Jorie Graham's work, it is the inadequacy of language to name, the instability of language, the disconnect between sign and signified which takes the foreground. That shortcoming — represented by fragmented text — becomes the central subject matter of poetry.

Since the 1990s, American poetry has seen a surge in a variety of forms and orientations, including associative and experimental forms. Some of this work has been influenced by theories of literary criticism and epistemology, some by the imperative to liven the genre. Generally speaking, this time could be characterized as one of great invention and playfulness. Simultaneously, it is also a moment of great aesthetic self-consciousness and emotional removal.

Although lyric poetry continues to thrive, among young poets, there is mistrust of narrative forms and, in fact, a pervasive sense of the inadequacy or exhaustion of all modes other than the associative. Many use conversational language, as well as references to popular culture. Experimentation with placement on the page. While not new (credit the Russian Constructivists), it enjoys a 21<sup>st</sup> c. presence in the work of poet Douglas Kearney. Kearney's lyrical poems range across the page, bridging thematic concerns such as politics, African-American culture, masks, the Trickster figure, and contemporary music. He describes the nontraditional layout of his poems as «performative typography». Words overlap, lines are crossed out, song lyrics are inserted until the poem shouts from the page.

A young poet whose work continues to dazzle is Matthea Harvey. Here is an excerpt from her poem, «First Person Fabulous»:

First Person fumed & fizzed under Third Person's  
tongue while Third Person slumped at the diner  
counter, talking, as usual, to no one. Third Person  
thought First Person was the toilet paper trailing from  
Third Person's shoe, the tiara Third Person once wore  
in a dream to a funeral.



ness of detail, its pleasure in idiom, the poem is not totally detached. Distance is as much the distinctive feature of the poem as play; distance, which might be seen as antithetical to that other enterprise of poetry — strong feeling.

While narrative poetry is still a force, some would argue that it has been tainted by its over-use in so-called confessional poetry and thereby tainted by sentimentality and narcissism as seen in first-person autobiographical poetry. Others posit that this is simply not a narrative age, that contemporary experience is too multitracked, too visual, too manifold and simultaneous to be confined to the linearity of narrative, no matter how well done. As the poet Carolyn Forché, an aesthetic convert from narrative poetry to a poetry of lyric-associative fragment, says:

«Our age lacks the structure of a story. Or perhaps it would be closer to say that narrative implies progress and completion. The history of our time does not allow for any of the bromides of progress, nor for the promise of successful closure» [Carolyn Forché].

Some poets have a suspicion of straightforwardness and orchestration. Systematic development and continuity are considered simplistic, claustrophobic, even unimaginative. The contemporary world belongs to the erratic and subversive. The conceptuality which characterizes much contemporary poetry prefers multiple perspectives to sustained participation. It hesitates to enter a point of view that cannot quickly be escaped from or easily be altered. It would prefer to remain skeptical, and in that sense, too, one might say that it prefers knowing to feeling.

Narrated and associative poems are not each other's aesthetic opposites or sworn enemies. Obviously, these modes don't necessarily exclude each other. They overlap, coexist, and often cross-pollinate. Nevertheless, the two modes call upon fundamentally different resources in reader and writer. Narration (and its systematic relatives) implicitly honors memory; the dissociative mode primarily values invention. There are at least two strains. One is a poetry which values clarity and continuity, in ways which accommodate and orchestrate the capacities of human memory. In contrast, a dissociative poetry is always shuffling the deck in order to evade knowability.

According to Tony Hoagland, another prominent of contemporary American poets, «This is a truly pluralistic moment in American poetry, one full of vitality as well as withdrawal. The palpable excitement in new poetry right now obviously answers a felt need, and provides its own brand of nourishment. The sheer inventiveness abounding is extraordinary. But this might not be the wrong occasion to pronounce the word «fashion». Fashion is not in itself a negative force, but rather a perennial part of the vitality of culture» [Tony Hoagland]. Paul Hoover, a poet associated with the New York school of poetry and with language poetry (both movements of the 20<sup>th</sup> c.), perceives the potential for this trouble in the preface to his anthology, *Postmodern American Poetry*: «The risk is that the avant-garde will become an institution with its own self-protective rituals, powerless to trace or affect the curve of history» [Paul Hoover].

The Eco-poetic movement began in the late 20<sup>th</sup> c. out of an awareness of ecology and concerns over environmental disaster. It is a multidisciplinary approach that includes thinking and writing on poetics, science and theory, as well as emphasizing innovative approaches common to conceptual poetry. Eco-poetics is not the same as nature poetry. The term itself is interpreted in many ways, sometimes to include treatment of animals, urban environments and injustices. For some, eco-poetry is not thematic but how poetic methods can model ecological processes using non-linear poetry, complexity and even «slow poetry», similar to the slow food movement.

One movement that primarily began in the 21<sup>st</sup> c. movement is Conceptual poetry. Similar to conceptual art, it can be described as an act of «uncreative writing». In conceptual poetry, appropriation is often used as a means to create new work, focused more on the initial concept rather than the final product of the poem. Some of these works include large amounts of information and are not intended to be read in their entirety. Conceptual poetry often relies on some organizing principle or information that is external to the text and can cross genres into visual or theoretical modes. Blurring genres, conceptual poetry takes advantage of innovations in technology to question received notions of what it means to be «poetic» or to express a «self» in poetry. As the critic Marjorie Perloff, one of the most important academics and literary critics of post-modernism and poetics, wrote in the introduction to her book *Unoriginal Genius*: «Nothing quite prepared the poetry world for the claim, now being made by conceptual poets...that it is possible to write ‘poetry’ that is entirely ‘unoriginal’ and nevertheless qualifies as poetry» [Marjorie Perloff].

So what finally can be said about contemporary American poetry? It is a time of great variety in American poetry, ranging from the experimental to the traditional, from the post-confessional lyric to documentary poetics, from the prose poem, to experimental poetry, to ecopoetry. There is poetry that engages with popular culture and poetry that explores all the boundaries of language, the relationship between the written and the spoken word and poetry from every corner of the country and every group. As the poet Edward Hirsch wrote in what could be a metaphor for poetry (an excerpt):

**I’m Going to Start Living Like a Mystic**                      **Edward Hirsch**

I shall begin scouring the sky for signs  
as if my whole future were constellated upon it.

I will walk home alone with the deep alone,  
a disciple of shadows, in praise of the mysteries.

And here is Jane Hirshfield describing the poet:

**The Poet**      **Jane Hirshfield**

She is working now, in a room  
not unlike this one,  
the one where I write, or you read.  
Her table is covered with paper.  
The light of the lamp would be  
tempered by a shade, where the bulb's  
single harshness might dissolve,  
but it is not; she has taken it off.  
Her poems? I will never know them,  
though they are the ones I most need.  
Even the alphabet she writes in  
I cannot decipher. Her chair --  
let us imagine whether it is leather  
or canvas, vinyl or wicker. Let her  
have a chair, her shadeless lamp,  
the table. Let one or two she loves  
be in the next room. Let the door

be closed, the sleeping ones healthy.  
Let her have time, and silence,  
enough paper to make mistakes and go on.

Perhaps it is wise to end with this famous excerpt of 20<sup>th</sup> c. poet William Carlos Williams:

**Asphodel**                    **William Carlos Williams:**  
It is difficult  
to get the news from poems  
  yet men die miserably every day  
  for lack  
of what is found there.

*References*

1. Collins, Billy. Introduction to Poetry. *The Apple that Astonished Paris*. Little Rock: University of Arkansas Press, 1996.
2. Harvey, Matthea. First Person Fabulous. IN *Delmar*.
3. Hirsch, Edward. I'm Going to Start Living Like a Mystic. *From Lay Back the Darkness*. New York: Knopf, a division of Random House, Inc., 2003.
4. Hirshfield, Jane. *Lives of the Heart*. New York: Harpur Perennial, 1997.
5. Hoover, Paul, editor. *Postmodern American Poetry: A Norton Anthology*. WW Norton, 2013.
6. Kearney, Douglas. Afrofuturism IN: Freedom of Shadow: A Tribute to Terry Adkins. *Poetry*. 2014.
7. Long Soldier, Layli. *Whereas*. Minneapolis: Graywolf Press, 2017.
8. Rankine, Claudia. *Citizen: An American Lyric*. Minneapolis: Graywolf Press, 2014.

СОВРЕМЕННАЯ АМЕРИКАНСКАЯ ПОЭЗИЯ:  
ЕЕ ЗАРОЖДЕНИЕ И МАГИЯ

*Кэрол В. Дэйвис*

поэтесса, доцент,  
колледж Санта Моника и Антиохский Университет  
Лос-Анджелес, Калифорния, США  
E-mail: DAVIS\_CAROL@smc.edu

В статье исследуется, что такое современная американская поэзия и из чего состоит стихотворение, что делает его незабываемым. Эти аспекты включают в себя: воображение — интеллектуальное и оригинальное восприятие, лиризм (например, музыка), неожиданные повороты, все это и составляет стихотворение, аутентичность голоса автора, страсть. В хорошем стихотворении можно найти, если не все, но, по меньшей мере, некоторые из следующего: образность, метафоры, язык, метр, расположение на странице, пунктуация, длина строк, ритм, дикция, синтаксис, форма, все это вместе и делает стихотворение примечательным. Также обсуждаются тенденции в современной, в XXI в., поэзии, в том числе поэзия, в которой исследуются общественные проблемы, прозаические стихи, эллиптическая поэзия, фрагментация и экопоэзия.  
*Ключевые слова:* открытый стих; фрагментация; прозаическая поэзия; эллиптическая поэзия; экопоэзия; концептуальная поэзия.

**PAULA GUNN ALLEN'S "EPHANIE": A LANGUAGE OF FRAGMENTS**

© **David Erben**

PhD,

University of Toledo

Toledo, United States of America

E-mail: [gookooko@yahoo.com](mailto:gookooko@yahoo.com)

The relationship between social space and the coherent individual psyche is the theme of Native American author Paula Gunn Allen's *The Woman Who Owned the Shadows*. Allen's realistic depiction of her contemporary mixed-blood character's search into her shadows is appropriately suggestive of both indigenous and Anglo-European psychotherapeutic modes. Among Ephanie's shadows are the traditional stories of her cultural heritage. Allen's spatial discourse serves her well as she develops a unique dynamic analog for her protagonist's psychic process. By emphasizing alignment with intimate physical spaces, Allen creates a paradigm that makes dynamic connections conceivable and creates an image that unifies the author's spatial and psychological discourses.

*Keywords:* Native American; psyche; spaces; cultural heritage; discourses; psychological novel.

The relationship between social space and the coherent individual psyche is the theme of *The Woman Who Owned the Shadows*. Allen's protagonist, Ephanie, is of mixed racial ancestry. Ephanie has thus inherited divided social and cultural worlds. Division characterizes all levels of her life — her social environment, her two marriages, her twin sons and the two distinctive primary narrating voices that tell her story. Allen locates Ephanie's personal divided self historically at the moment of Ephanie's traumatic fall in childhood in a conflict with her Indian cousin, Stephen. As a consequence, Ephanie has forgotten the self who preceded the fall. Allen structures her narrative around Ephanie's struggle to "re member" this fall and her own prelapsarian self. Allen reinforces her theme of personal and cultural division with double mythic and realistic narrators, as she and the mythic Spider Creatrix guide Ephanie's journey toward psychological coherence.

The goals of the narrative and of the protagonist in *The Woman Who Owned the Shadows* coincide. Both character and story aim to heal -- to unite the divisions in Ephanie's psychic space and to make her "owning" (i.e., knowledge and acceptance) of "the shadows" possible. This boldly self-conscious character undergoes multiple divisions in cultural heritage and personal experience. Aware of her double Spanish and Indian heritages, she is also cognizant of the "heteroglossia" -- the many "other" voices across cultures and across discourses within those cultures -- that define her in language that fragments rather than heals (160-61). Her home community of Guadalupe had ostracized her family because of their Spanish blood. The Anglo world, however, sees her as Indian. The concept of division is objectified in her two husbands, in her twin sons (one of whom has died in infancy), in:

Uretsete and Naotsete.

Thought and Memory.

Sunlight and Shade.

Town and Country.

Home and Away.

Mind and Flesh.

Me and They. (174)

Ephanie's reference to the life-threatening divisiveness characteristic of an Indian witch, a "two-hearts," underscores how fearful she is of the loss of relatedness she senses within her own social and psychic "spaces."

To create coherence in Ephanie's divided psychic space, Allen assigns her, in Paul Ricoeur's words, "the great work of 'becoming conscious'. . . the process of understanding, of remembering, of recognizing the past and of recognizing oneself in that past" (412). The concept of the "shadows," a major trope for Allen in her poetry as well as in her novel, has both psychological and spatial connotations. It suggests that a part of the self is dark and "hidden," and, furthermore, lies "outside," in another, albeit contiguous, space. The shadow image, then, is a link between inside metaphorical and outside corporeal spatial categories.

Allen's extensive exploration of literal and figurative shadows is comparable to Carl Jung's. Her shadows are physical — in corners, closets, caves; mythical — in the world below (the place of the spider) and in the traditional stories that symbolically parallel Ephanie's own experiences; spiritual — in the ghosts of ancestors whom Ephanie senses surrounding her; psychological — in personal, forgotten experiences; historical and cultural — in Ephanie's half-breed status. The "shadows" intrinsic to Allen's protagonist evoke through these associations a very rich conceptual space.

In addition to its role in defining her protagonist's character, a spatial discourse is evident in the settings Allen draws for Ephanie's self-searching and in Ephanie's responses to those settings. That discourse also underpins Allen's design of the two major supporting characters — the protagonist's foil (her cousin Stephen) and the old Spider who guides Ephanie inward, into the individual psyche, and outward, toward the creative cosmos.

Allen's settings are important signals that this work is a "psychological novel." Ephanie's search for her past self moves through various enclosures, often with domestic connotations. Those intimate spaces include kitchens, a "tiny apartment," the corner of a car en route to California, Teresa's house, Ephanie's "tiny quiet house," her second husband Thomas' tatamic altar/table/bed, the closet of her attempted suicide, and the shadowy bedroom of her final felicitous, empowering vision. Intimate space for Ephanie is the privileged entry into self-discovery. Allen established intimate physical space, linked metaphorically to a specific category of a traditional cosmos, as an objective correlative for psychological space.

Like the process of self-discovery they contain, Allen's intimate spaces can be protective or perilous. The spider's cave provides a safe haven from the giantess for the little girl, guarded by the Spider's grandsons, the little War Twins (80). But Ephanie concludes that the "uninitiated" can "be forfeit to" the Spider:

The Little War Twin grandsons . . . will . . . lead you forward into the dark that will seem as bright as day. They will take you to the heart of midnight, the heart of the sun. They will charm your heart away. (167)

Thus Ephanie's dialog with the mythic voice reveals an interdiction: the unprepared traveler might not return. And in the Spider's closet, Ephanie will attempt suicide. Despite the ambiguity and risk involved in her search, Ephanie commits herself to the journey of self-discovery.

Allen appropriately begins her character's fabulous journey into psychic space in the threshold of an ordinary sheltered space. In the first episode Ephanie opens an "old



blue wooden door" and lets a "dingy light" into shadowy corners. This critical threshold, as Ephanie's later definition of herself as "an open doorway" confirms, is her own psyche. Allen's opening also introduces a vision of spatial immensity. Ephanie remembers sitting in the open space of a field with her Indian cousin Stephen, a space where "the wind moves you," where one can "Jump, Soar," where birds are "flying, falling through the sky." Stephen urges her, "Be the birds" (5). "The old blue wooden door" is open to Ephanie, but she hesitates before Stephen's challenge. As in Silko's and Momaday's works, a spatial dialectic between intimacy and cosmic immensity is an important component here of character development.

In defining Ephanie as a mediating space, "an open doorway," Allen explicitly contrasts her to Stephen. With Stephen, Ephanie leaps over the shadows, thus shunning her own essential nature intimated by the novel's title. Stephen physically embodies the light ("Who was as she could not be. Bright . . . Lion hair. That glinted in the light. His ever present sun" [8]). Stephen objects to Ephanie's essential shadows: "'What's wrong, Ephanie,' he would say then. 'The lamplight on your hair doesn't enter it. No brightness do I see'" (40). Stephen wants Ephanie to fly with him, to "be the birds"; but for Ephanie to follow Stephen — to "jump over the crevices" — would require her denial of self.

Allen does not design her protagonist precisely as a reversed mirror image of Stephen whose domain is the sunlight. Ephanie's self-awareness lends her a greater complexity with which she struggles in the passage where she defines herself specifically in spatial terms:

She knew it had to come together. To knit in an invisible seam. To become whole . . . Separation was against the Law. The one that the sun rose by. The one that let the water sing. . . But she was the place where the inside and the outside came together. An open doorway. (174)

As a threshold, this complex character partakes of both the dark and the light. Stephen's pushing her toward a single dimension (the light), while appealing, does not satisfy her more complex needs. In linking her protagonist's foil to the sun, Allen justifies Ephanie's rejection of him as an ally. Rather than clarifying Ephanie's shadows — her intimately defined spaces — both Stephen and the sun intensify them. Allen thus develops her character's attitude toward particular spatial categories to justify the domain metaphorically ascribed to her. Ephanie owns the shadows, the spaces the sun cannot penetrate.

Among Ephanie's shadows are the traditional stories of her cultural heritage. The mythically voiced shadows that pervade Ephanie's story function in two ways. First, Allen uses a mythically styled narrating voice to frame the narrative as a whole as well as to introduce its individual parts. She privileges this mythic context by placing it in opening passages and by setting it in darker type. This mythic voice, then, as in other works examined here, embeds the individual's realistically developed narrative within a broader expressive and cultural context. Second, Allen uses the mythic stories as specific therapeutic tools for her protagonist's self-searching. Ephanie meditates on the stories' relevance to her personal experiences. She carries on an overt dialog with the traditional archetypes as she seeks to define her identity.

An instance of this therapeutic use of story occurs as Ephanie attempts to work through her fear of heights. As she remembers a hike with her childhood friend, Elena, she tells the story of a legendary suicide — the woman who jumped to her death from Picacho rock. This passage effectively illustrates the social nature of Allen's spatial

discourse. In contrast to the similar cosmic overlook Silko offers Tayo from the mountain ceremonial hogan, each of the spaces in Allen's lyrical description contains an element of personification — the mountain called "Woman Veiled in Clouds," the people tending the lands below, the clouds with their pregnant bellies:

She could have seen . . . northward . . . Where the mountain called Tse'pin'a, Woman Veiled in Clouds, waited, brooding, majestic, almost monstrosly powerful. Or she could look southward, eastward, towards the lands the people tended, that held and nurtured them . . . the sky, the piling, moving thunderclouds. . . The bellies of them pregnant, ripe with rain about to be born. The living promise of their towering strength. For if she had seen them, would she have jumped? (27).

Ephanie's final question demonstrates the dialogic nature of her storytelling as she seeks to understand how the stories might clarify her own experience.

That final question also exhibits an element of pessimism that initially underlies Ephanie's approaches to comprehensive views of world space. Her focus before open vistas is usually on falls and final endings, and Allen relates this focus to this character's sense of psychic and cultural alienation. Unable to see beyond the fall of the birds or of the woman, Ephanie fears heights. She associates a "good death" with spatial immensity — "a way to die that was blessed. That was clear water. Clear air. That was the mountains and the skies of home." But that "good death" and its expansive vision have no relationship to Ephanie's own contemporary existence; it belongs to a culture, a way of life that has ended: "that kind of dying had gone away . . . that kind of death . . . that healed" (187). Allen uses Ephanie's focus on cultural and individual endings to underscore this protagonist's loss of both inward and outward relatedness. For this very self-aware character who embodies the intersection of cultures and languages, the past seems unrecoverable.

For Ephanie, as for many Native Americans, the intersection of cultures and languages has been deeply destructive of inner/outer connections. Connections between the intimate and the cosmic have been broken. This culturally "marginal" individual, however, shares with Welch's protagonists an implicit assumption that traditional stories might have import for reestablishing connectedness of past and present. Allen uses Ephanie's ongoing dialog with the mythic models, in particular Grandmother Spider, to generate finally a felicitous vision for her character. Ephanie's healing, her ability to see beyond the psychological and metaphorical fall of childhood (with its Judeo-Christian connotations), depends on her remembering her personal physical fall. In that remembering she implicitly recognizes symbolic parallels between her own story and the traditional stories.

The critical narrative archetype for Ephanie is the story of the Sky Woman whose husband, mistakenly blaming her for his illness, uproots the tree of light and throws her through the hole to the earth below. Caught by the waterfowl, the Sky Woman becomes the mother of the earth that grows from the mud on the turtle's back (192-5). This cosmogonic story, with parallels throughout North America, and the mythic Spider provide the dynamic conceptual analogs that enable Ephanie to reestablish emotional connections, to see the sky tree of death as also a tree of "light" and life, the fall as also the act of creation.

Allen's realistic depiction of her contemporary mixed-blood character's search into her shadows, of her "remembering" the divisions of self, is appropriately suggestive of both indigenous and Anglo-European psychotherapeutic modes. Allen's spatial discourse serves her well as she develops a unique dynamic analog for her protagonist's

psychic process -- the old Spider who creates the universe. By emphasizing Grandmother Spider's alignment with intimate physical spaces, Allen creates Ephanie a paradigm that makes dynamic connections conceivable and creates an image that unifies the author's spatial and psychological discourses.

*References*

1. Allen, Paula Gunn. *The Woman Who Owned the Shadows*. Aunt Lute Books, 1983.
2. Ricoeur, Paul. *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*, trans. Denis Savage. New Haven: Yale University Press, 1970.

«ЭФАНИ» ПОЛЫ ГАНН АЛЛЕН: ЯЗЫК ФРАГМЕНТОВ

*Дэвид Эрбен*

PhD,

Университет Толедо,

Толедо, США

E-mail: [gookooko@yahoo.com](mailto:gookooko@yahoo.com)

Взаимосвязь между социальным пространством и внутренним миром индивида является темой произведения «Женщина, которая владела тенями» американской писательницы индейского происхождения Полы Ганн Аллен. Реалистичное изображение того, как современная героиня смешанного происхождения находится в поисках себя, наводит на размышления о психотерапевтических методах, характерных как для коренного населения, так и для людей англо-европейского происхождения. Среди «теней» Эфани традиционные истории ее родной культуры. Пространственный дискурс произведения Аллен хорош тем, что здесь представлен уникальный аналог происходящих у героя психических процессов в их динамике. Проводя параллели с интимными физическими пространствами, Аллен создает парадигму, в которой устанавливаются динамические связи и создается образ, который объединяет пространственные и психологические дискурсы автора.

*Ключевые слова:* коренные американцы; психика; пространства; культурное наследие; дискурсы; психологический роман.

УДК.821.111

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ  
ВКЛЮЧЕНИЙ В РОМАНЕ М. ХЭДДОНА  
«THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME»**

© **Бадмацыренова Дарима Базарсадаевна**

кандидат филологических наук, доцент,

Бурятский государственный университет,

Улан-Удэ, Российская Федерация

E-mail: [alдарbadma@gmail.com](mailto:alдарbadma@gmail.com)

© **Бадмаев Цыренжап Баирович**

студент-бакалавр,

Бурятский государственный университет,

Улан-Удэ, Российская Федерация

E-mail: [tsirenzhap.badmaev@mail.ru](mailto:tsirenzhap.badmaev@mail.ru)

В статье рассматриваются интертекстуальные включения в романе М. Хэддона. Интертекстуальность — это взаимодействие разных текстов в рамках одного произведения, которое может проявляться по-разному: в виде цитат, реминисценций и аллюзий. Обосновывается, что существует как узкий, так и широкий подход к данной проблеме. Широкий подход связан с философскими обобщениями и описывает принципы функционирования культуры в целом, а узкий подход является значимым для практических исследований, так как предлагает конкретные стратегии анализа произведений в контексте их включенности в диалог текстов. Доказывается, что интертекстуальные включения выполняют экспрессивную, апеллятивную, реферативную, мета-текстовую, развлекательную и характерологическую функции в тексте. Авторы приходят к выводу, что основные формы интертекстуальных включений в романе — аллюзии. Реже встречаются цитаты и реминисценции.

*Ключевые слова:* интертекстуальность; аллюзии; цитаты; реминисценции; функции интертекстуальных включений.

В современных литературоведении и лингвистике изучение теории интертекстуальности является одним из актуальных направлений, так как интертекстуальность — один из важнейших критериев исследования текста и неотъемлемый компонент современных литературных произведений. Способы включения в текст фрагментов из других текстов, а также особенности функционирования интертекстов определяются стратегией автора.

Наряду с термином «интертекст» в 1967 году в ряде работ Ю. Кристевой появился термин «интертекстуальность», под которым она понимает общее свойство текстов, выражающееся в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаются друг на друга [Кристева, 2004, с. 5].

Ю. П. Солодуб пишет, что интертекстуальность чаще всего трактуется как связь между двумя художественными текстами, принадлежащими разным авторам и во временном отношении определяемыми как более ранний и более поздний [Солодуб, 2000, с. 51]. С точки зрения Н. А. Фатеевой, интертекстуальность — это установка на более углубленное понимание текста или разрешение непонимания текста за счет установления многомерных связей с другими текстами [Фатеева, 2006, с. 12].

Рассматриваемый роман М. Хэддона относится к эпохе постмодернизма в литературе, одним из важных моментов которой является создание произведения на основе интертекстуальных связей.

Цель данной статьи — определить особенности интертекстуальности произведения М. Хэддона «The curious incident of the dog in the night-time» и выявить функции интертекстуальных включений в этом романе.

Интертекстуальные ссылки в любом виде текста способны к выполнению различных функций. Нами было проанализировано шесть функций. Рассмотрим каждую из них.

*Экспрессивная* функция интертекста реализуется через желание автора текста посредством интертекстуальных ссылок сообщить о своих культурно-семиотических ориентирах.

*Апеллятивная* функция интертекста проявляется в том, что отсылки к каким-либо текстам в составе данного текста могут быть ориентированы на совершенно конкретного адресата — того, кто в состоянии интертекстуальную ссылку опо-

знать, оценить выбор конкретной ссылки и адекватно понять стоящую за ней интенцию.

Следующей функцией интертекста является *поэтическая*. Эта функция часто предстает как развлекательная: опознание интертекстуальных ссылок проходит как игра, напоминающая разгадывание кроссворда, сложность которого может колебаться в очень широких пределах.

Интертекст, несомненно, может выполнять и *реферативную функцию* передачи информации о внешнем мире. Это происходит постольку, поскольку отсылка к иному тексту потенциально влечет активизацию той информации, которая содержится в этом внешнем тексте.

Кроме того, интертекст выполняет и *метатекстовую функцию*. Это мотивировка читателя, опознавшего некоторый фрагмент текста, посмотреть другой текст, обратиться к этому тексту-источнику.

Наконец, интертекст реализует и *характерологическую функцию*, которая раскрывает особенности главного героя романа.

Одной из характеристик романа «The curious incident of the dog in the night-time» является достаточно большое количество интертекстуальных включений: аллюзий и цитат. Аллюзия — это стилистическая фигура, содержащая явное указание или отчётливый намек на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи. Расшифровка аллюзий предполагает наличие у автора и читателя общих знаний. Считается, что это стилистическая фигура, требующая высокого уровня культурной и интеллектуальной компетенции читателя.

В ходе анализа данного произведения нами было выявлено сорок семь интертекстуальных включений.

Начнем с аллюзий, имеющих отношение к религии. Это аллюзии на Библию и к Богу: «*and in the Bible it says Thou shalt not kill but there were the Crusades and two World Wars and the Gulf War and there were Christians killing people in all of them*» [Haddon, 2004, с. 38]; the Reverend Peters said, «Well, when I say that heaven is outside the universe it's really just a manner of speaking. I suppose what it really means is that they are with *God*.» [ Там же, с. 43].

Эти аллюзии характеризуют подростка, помогают понять его настроение и эмоции. В частности, Кристофер размышляет о том, что он никогда не лжёт, но многие люди делают это. Неумение Кристофера лгать — это намек на такое качество героя, как прямолинейность. Мальчик также озадачен противоречиями между реальной жизнью и библейскими заповедями. Он размышляет о том, что в Библии говорится не убивать, но убийства совершались и совершаются в человеческом обществе. Мы видим, что аллюзия как стилистический приём очень информативна. Аллюзии выполняют *экспрессивную функцию*, так как указывают культурно-семиотические ориентиры автора, а также характеризуют главного героя.

В данном произведении встречается много аллюзий и на художественные произведения, с одной стороны они относятся, к маме и отцу Кристофера, с другой стороны, к самому подростку. Такие книги, как “The Masqueraders” — роман Джорджетт Хейер о якобистах [Там же, с. 96]; “The Princess Mary’s Gift Book” Артура Шеперсона — подарочная книга Принцессы Мэри, представляющая собой 20 рассказов, цель ее — сбор денег для Национального фонда помощи [Там же, с. 113] ; “Her true story” Эндрю Мортон (Диана: её истинная история в её

собственных словах) [Там же, с. 259]; “Rivals” Джилли Купер [Там же, с. 259] упоминаются при описании мамы мальчика.

Аллюзии на художественные книги “The Heart of Darkness” [Там же, с. 67], “The Hound of the Baskervilles” [Там же, с. 88], а также аллюзии на научно-фантастические книги “The Chaos” [Там же, с. 120], “The origins of the Universe”, “Nuclear Power” [Там же, с. 251] и книга по математике “Further Maths for A level” [Там же, с. 267] имеют отношение к Кристоферу, и ещё раз подчеркивают его достаточно серьезное увлечение наукой, космосом и методами расследования неизвестных фактов. Мальчик с легкостью упоминает научные термины (relativity, stegomyia fasciata, yellow fever, бритва Оккама и др.), часто употребляет их в речи, что подтверждает его интерес к науке.

Упомянутые аллюзии также реализуют *экспрессивную функцию*, так как эти ссылки помогают читателю понять культурно-семиотические ориентиры и прагматические установки автора и главного героя произведения. Они раскрывают личность Кристофера Буна, сферу его интересов и увлечений, его настроения и эмоции. Читатель чувствует теплое отношение писателя к этому мальчику. С другой стороны, автор даёт понять, что в обществе есть и иное отношение к детям из вспомогательных школ (Special Needs School), где обучается Кристофер. Например, в книге упоминаются слова *spaz*, *crips*, которыми иногда называют в насмешку таких детей. Кроме того, данные аллюзии — это некая характеристика интеллектуального и социального положения героя данного произведения. Здесь проявляется и *апеллятивная функция*, так как автор обращает внимание читателя и всего общества на проблему детей с ограниченными возможностями здоровья, в данном случае, детей-аутистов. Реминисценции на странное поведение подростка позволяют предположить, что главный герой произведения страдает аутизмом.

Известно, что Кристофер планирует сдавать математику на продвинутом (профильном) уровне, чтобы поступить в университет и в дальнейшем стать учёным. Данный факт существенно отличает Кристофера от учеников, обучающихся в его школе, которых он считает глупыми. Также подросток отличается от своих одноклассников тем, что его интересуют вопросы происхождения Вселенной, космические миссии, способы решения математических задач и уравнений, и даже медицинские научные термины.

В анализируемом произведении встречаются аллюзии на научно-фантастические художественные фильмы, упоминаемые Кристофером Буном. Эти аллюзии выполняют *реферативную функцию*. Это функция создания и поддержания контакта между читателем и рассказчиком, когда передачи существенной информации ещё (или уже) нет. Рассказчик просто обращается к фоновым знаниям читателей. Нами проанализированы такие аллюзии на научно-фантастические фильмы, как «Close Encounters of the third Kind» (Близкие контакты третьей степени — американский научно-фантастический фильм режиссера Стивена Спилберга о встрече людей с инопланетной цивилизацией) [Там же, с. 86], *Blake’s 7* — (Семёрка Блэйка — английский научно-фантастический сериал, впервые вышедший на канале BBC в 1978) [4, с. 86], *A star Trek «The next generation»* [Там же, с. 147]; кинофильм «*The Blade runner*» — (Бегущий по лезвию — художественный фильм, снятый английским режиссером Ридли Скоттом по мотивам научно-фантастического романа Филиппа Дика «Мечтают ли андрониды об электроовцах») [Там же, с. 147], «Star Wars» [Там же, с. 147].

Эти ссылки также могут реализовывать *экспрессивную функцию*. Они помогают понять читателю интерес Кристофера к космосу, другим галактикам, вопросам возможного существования инопланетных цивилизаций. Эту же функцию несут и аллюзии на документальные фильмы, научно-популярные телевизионные программы и журналы. Например, аллюзии на документальные фильмы «Blue Planet» [Там же, с. 147] — серия документальных фильмов о жизни в глубинах океана; David «Attenborough «Nature Programmes» [Там же, с. 123] — популярные программы Дэвида Аттенборо о естественной истории, созданных с участием подразделения естественной истории Би-би-си, *How the mind works* [Там же, с. 146] — программы выдающегося канадско-американского учёного, специалиста в экспериментальной психологии и когнитивных науках, который рассматривает человеческое мышление с точки зрения эволюционной психологии и вычислительной теории сознания и др. Данные аллюзии раскрывают высокий интеллектуальный уровень подростка.

Были выявлены аллюзии на телевизионные программы, например, «The University Challenge» [Там же, с. 123] — британская программа — викторина, которая впервые появилась на экране в 1962 году, журналы «The Strand» [Там же, с. 112] (иллюстрированный журнал беллетристики, с самого начала пользовавшийся большой популярностью, основанный Джорджем Ньюнсом), журнал «Doctor Who» [4, с. 11], журнал «The Unexplained» [Там же, с. 112] — «Необъяснимый», (популярный журнал статей в период с 1980 по 1983 гг.), Parade [Там же, с. 78] (самый популярный иллюстрированный еженедельник, который издаётся в США с 1941 года).

Далее рассмотрим аллюзии на литературных персонажей К. Дойля, Шерлока Холмса и Доктора Ватсона, а также американского писателя, драматурга и журналиста Мэрилин вос Сэвант и других реально существующих профессоров из различных университетов, упоминаемых в романе. Данные аллюзии выполняют *метатекстовую функцию* — мотивировать читателя обратиться к текст-источнику, т.е. определить толкование опознанного фрагмента. Несомненно, все знают такого персонажа, как Шерлок Холмс. Автор, употребляя аллюзию, может быть уверен в том, что, то намерение и тот смысл, который он вкладывал в данное аллюзивное имя, будет непременно разгадано и декодировано правильно. Соответственно, аллюзивное имя Шерлок Холмс представляет собой часть английской лингвокультуры. Автор романа проводит параллель между опытным детективом Ш. Холмсом и юным детективом Кристофером Буном, который несмотря на запрет отца, продолжает свое расследование. Мэрилин вос Сэвант привлекает внимание подростка как одаренный математик, имеющий самый высокий IQ в мире.

Аллюзия на А. Конан Дойля и связанного с ним Британского общества психических исследований в Кембридже «The Spiritual Socceity» несёт *поэтическую (развлекательную) функцию*, т.е. это некая игра, заключающаяся в угадывании интенции автора.

Аллюзия на серию фотографий The Case of Cottingley Fairies (Феи из Коттингли) [Там же, с. 111] представляет собой вставной текст информационно-организационного характера и выполняет в данном романе несколько функций: расширяет темпоральную перспективу произведения, а также детализирует информационное пространство текста. Поясним, что эти фотографии были сделаны в 1917 г. и в 1921 г. двумя девочками-подростками, 16-летней Элси Райт и ее

двоюродной сестрой Френсис Гриффитс. Фотографии должны были служить доказательством реальности существования «маленького народа – фей», но оказались одной из самых талантливых мистификаций двадцатого века. К слову отметим, что А. К. Дойл до самой смерти верил в подлинность фотографий из Коттингли. Данная аллюзия также несёт *поэтическую (развлекательную) функцию*: читателю дается возможность самому сделать вывод — реальные были это фотографии или существование маленького народа является вымыслом.

Аллюзия на метафоры *to laugh my socks off*, *he was the apple of her eye*, *they had a skeleton in the cupboard*, *we had a real pig of a day*, *the dog was stone dead* [Там же, с. 19], *to hit the hay* [Там же, с. 55], *it's brass monkeys out there* воплощают *метаязыковую функцию* — функцию истолкования языковых фактов, в данном случае, слов и выражений, не всегда понятных Кристоферу. Отметим, что Кристофер не всегда принимает образную речь, он мыслит буквально. Он не понимает некоторые метафорические выражения, используемые и его знакомыми. Кристоферу также не понятно выражение, произнесённое его соседкой «*I am going to hit the hay*», что означает *I am going to sleep*. Когда Кристофер сталкивается с такими языковыми сложностями или трудностями другого характера, он описывает своё внутреннее состояние с помощью изящного сравнения примерно так: *He was asking too many questions and he was asking them too quickly. They were stacking up in my head like loaves in the factory where Uncle Terry works. The factory is a bakery and he operates the slicing machine. And sometimes the slicer is not working fast enough but the bread keeps coming and there is a blockage* [Там же, с. 8]. Эта черта является своего рода характеристикой Кристофера, намек на не очень богатый эмоциональный потенциал подростка.

Данные аллюзии раскрывают тот факт, что Кристофер не обладает умением шутить и не понимает шуток. Он с недоумением взирает на людей, которые используют в своей речи метафоры, иронизируют, верят в Бога и совершают множество нелогичных поступков. Это явно мешает ему понимать людей и общаться с ними, так как обычным людям свойственно образно выражаться, шутить и смеяться, но не Кристоферу.

В ходе анализа данного произведения помимо аллюзий были обнаружены четыре цитаты — также маркеры интертекстуальности. Цитаты используются либо ради документальной точности, либо ради выразительности. Обычно цитата маркируется графическими средствами, т.е. это фрагмент чужого текста, включенный автором в свой. Очень важно, чтобы читатель узнал этот фрагмент. В противном случае у него не возникнет ассоциаций, на которые рассчитывал автор, и произведение потеряет дополнительные смыслы. К примеру, обнаруженная в романе цитата на Ш. Холмса “*The world is full of obvious things which nobody by any chance ever observes*” [Там же, с. 92], указывает на решимость и намерение Кристофера продолжить свое расследование относительно убийства собаки и найти преступника.

*Вывод.* Основные формы интертекстуальных включений в исследуемом романе — аллюзии, цитаты и реминисценции. Наиболее часто встречаются аллюзии. Наряду с такими функциями, как экспрессивная, аппеллятивная, реферативная, метатекстовая и поэтическая (развлекательная), эти маркеры интертекстуальности ярко характеризуют главного героя произведения — Кристофера Буна, тем самым выполняя и *характерологическую функцию*.



*Литература*

1. Кристева Ю. Избранные труды / Ю. Кристева, М.: Росспэн, 2004. — 656 с.
2. Солодуб Ю. П. Интертекстуальность как лингвистическая проблема // Филологические науки. — 2000. — №2. — С. 51-57.
3. Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности / Н. А. Фатеева — М.: Комкнига, 2006. — 280 с.
4. Haddon M. The curious incident of the dog in the night-time / M. Haddon London: Vintage Books, 2004. — 272 p.

PECULIARITIES OF INTERTEXTUAL INCLUSIONS  
FUNCTIONING IN THE NOVEL BY M. HADDON  
«THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME»

*Darima V. Badmatsyrenova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Buryat State University, Ulan-Ude, Russia  
E-mail: aldarbadma@gmail.com

*Tsyrenzhap B. Badmaev*

bachelor's degree student,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: tsirezhap.badmaev@mail.ru

The article analyzes intertextual inclusions in the novel by M. Haddon. Intertextuality is an interaction of different texts within one literary work. Intertextuality can manifest itself in a literary text in different ways: in the form of citations, reminiscences and allusions. It is explained that there exists a narrow and a wide approach to the problem of intertextuality. A wide approach is connected with philosophical generalizations and it describes the principles of functioning of culture in general, while a narrow approach is significant for practical research since it offers specific strategies of text analysis in the context of their inclusion into the dialogue of texts. It is proved that intertextual inclusions carry out expressive, appellative, abstractive, metatextual, poetic (entertaining) and characterological functions in the text. The authors come to the conclusion that the main forms of intertextual inclusions in the novel are allusions. We rarely come across citations and reminiscences.

*Keywords:* intertextuality; allusions; citations; reminiscences; functions of intertextual inclusions.

УДК 821.111

**ЭКСПРЕССИВНЫЙ СИНТАКСИС В РОМАНЕ  
ИЭНА МАКБЮЭНА «ATONEMENT»**

© **Бадмацыренова Дарима Базарсадаевна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: aldarbadma@gmail.com

© **Еманакова Татьяна Алексеевна**

магистрант,  
Бурятский государственный университет,

Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: e-t-a@mail.ru

Статья посвящена экспрессивности — одной из самой исследуемых лингвистических категорий. Лингвистический механизм экспрессивности как средства воздействия на языковую личность используется в качестве средства прагматики в тексте, что позволяет обнаружить речевую стратегию автора. Во время написания текста каждый автор выражает свое отношение к сюжетной линии, к персонажу или ситуации, прибегая к тем или иным лексическим и синтаксическим средствам. Авторская экспрессия имеет своей целью оказание определенного воздействия на читателя. В статье изучены и подвергнуты анализу наиболее частотные и значимые формы экспрессивного синтаксиса и их функции в романе. Экспрессивные стилистические средства задают определенный ритм при чтении, способствуют усилению эмоционального фона произведения, увеличивают его прагматический потенциал.

*Ключевые слова:* экспрессивность; экспрессивный синтаксис; фигуры; риторический вопрос; риторическое восклицание; парантеза; парцелляция; повтор; полисиндетон; анафора; эпифора.

Значимость экспрессивного синтаксиса была отмечена еще в первой половине прошлого столетия выдающимся лингвистом Шарлем Балли, утверждавшим, что использование синтаксических средств придает речи особый аффективный заряд. До сих пор экспрессивность является одной из самых исследуемых категорий в лингвистике, ей отведено важное место в трудах В. В. Виноградова, В. А. Звегинцева, О. С. Ахмановой, Н. А. Лукьяновой, В. Н. Телия, О. В. Александровой, Е. А. Иванчиковой и многих других.

О. В. Александрова трактует экспрессивный синтаксис как «учение о построении выразительной речи, предметом которого являются лингвистические основы экспрессивной речи, в то время как термин «стилистический синтаксис» она относит к метаязыку стилистики, так как стилистический прием всегда является обнаружением потенциальных выразительных возможностей определенных средств общенародного языка» [Александрова, 1984, с. 7].

Стариченок В. Д. связывает экспрессивность в синтаксисе со способностью синтаксических единиц «увеличивать прагматический потенциал высказывания, усиливать выразительность речи, ее эмоционально-воздействующую функцию» [Стариченок, 2017, с. 561].

Несомненно, одной из ключевых функций экспрессивности это выражение субъективной модальности. В. Н. Телия выделяет экспрессивность как «нейтральность, придающая речи необычность, выразительность, которая связана с тем, что сигнал, передаваемый языковым выражением, усилен и тем самым выделен из общего потока либо за счет необычного стилистического использования языковых средств, либо в результате восприятия ассоциативно-образного представления, вызываемого данным выражением и служащего стимулом для положительной или отрицательной эмоциональной реакции реципиента» [Телия, 1996, с. 80].

Основным носителем выразительности является стилистическая фигура, которая «возникает, если сознательно нарушается обычное, общепринятое сцепление. При помощи стилистической фигуры подчеркивается, увеличивается, актуализируется информация. Все эти эффекты можно отнести к воздействию» [Тошович, 2006, с. 22].

Наиболее полную классификацию фигур, на наш взгляд, дает советский и российский лингвист Д. Э. Розенталь. Это фигуры:

- построенные на основе повтора (виды лексического повтора: анафора, анадиплосис, кольцо, эпифора; виды синтаксического повтора: параллелизм, антитеза, период; виды перечисления: градация, наложение, асиндетон, полисиндетон);
- построенные на изменениях расположений частей синтаксических конструкций (инверсия, сегментация, парцелляция, парентеза);
- связанные с изменением объема высказывания (эллипсис, умолчание);
- риторические (риторический вопрос, риторическое обращение, риторическое восклицание).

Ученый отмечает, что фигуры — это формы речи, которые «служат выражением эмоционального движения в говорящем и средством передачи тона и степени его настроения слушателю» [Розенталь, 1998, с. 335–347].

В статье был проведен анализ романа Иэна Макьюэна «Atonement» («Искупление»). Это произведение рекомендовано Оксфордским Российским Фондом для прочтения студентам языковых факультетов. Более того, существует экранизация романа, завоевавшая немало престижных кинематографических наград. Несомненно, данная книга является популярной как благодаря сюжету, так и средствам выразительности, к которым прибегал автор, чтобы вовлечь потенциального читателя в сюжет.

Для наибольшего эффекта и воздействия на читателя Иэн Макьюэн наиболее активно использовал такие фигуры, как повтор, парцелляция, парентеза, риторическое восклицание, риторический вопрос.

В романе «Atonement» преобладающей фигурой является **риторический вопрос**. В энциклопедии русского языка под редакцией Ю. Н. Караулова риторический вопрос понимается как «предложение, вопросительное по структуре, передающее, подобно повествовательному предложению, сообщение о чем-либо... Сообщение в риторическом вопросе всегда бывает связано с выражением различных эмоционально-экспрессивных значений. Их основой является то, что риторический вопрос возникает всегда в условиях противодействия как эмоциональная реакция протеста» [Русский язык, 1997, с. 423].

Приведем несколько примеров риторических вопросов в романе:

*But would their sister play a man* (Контекст: Лола никогда не будет играть мужскую роль и главной героине пришлось отдать ей свою.)

*When would anyone ever play it again?* (Контекст: театрализованное представление не состоялось и вряд ли состоится.)

*How could it be both?* (Контекст: нужно было выбирать между «you» и «them», невозможность выбрать оба варианта.)

*Who would care?* (Контекст: никто никогда не узнает о том, что происходило в разбомбленной деревне.)

*Who can doubt the value of this experimentation?* (Контекст: не вызывает сомнений то, что каждый момент бытия — достойный сюжет, особенно в поэзии.)

*Wasn't it too theatrical?* (Контекст: Сесилия хотела унижить Робби, а ее гнев был театральным.)

Как следует из примеров, вопросы с утвердительной формой имеют значение отрицания, а вопросы с отрицательной формой имеют значение утверждения.

В указанном произведении немало примеров **риторических восклицаний**. Согласно Д. Э. Розенталю «риторическое восклицание — это эмоционально окрашенное предложение, в котором эмоции, даже не выраженные лексическими и синтаксическими средствами, обязательно выражены интонационно» [Розенталь, 1998, с. 346]. Используя его, автор может передать различные эмоции: радость или злость, восторг или разочарование, удивление или огорчение, а также многие другие эмоции. Это своего рода прием передачи кульминации чувств.

В романе встречаются следующие примеры риторического восклицания:

*What squalor and disorder her sister lived in!* (Контекст: у сестры Брайони был беспорядок в комнате, в то время как ее собственная комната была единственной опрятной комнатой в доме.)

*The pretense, and how she ached to expose it!* (Контекст: Робби написал в адресованном Сесилии письме «гнусное» слово, а потом сидел с ее близкими, как ни в чем не бывало; Брайони хотела его разоблачить.)

*And what a reception party!* (Контекст: Робби любил Сесилию, он никому не хотел зла, однако по ложному обвинению он был арестован.)

В романе часто встречается такая фигура, как **парантеза**. В «Словаре иностранных слов» Н. Г. Комлев определяет парантезу как «словосочетание или предложение, введенное в другое предложение (часто не связанное с ним грамматически) и усиливающее или дополняющее контекст; выделяется знаками препинания» [Комлев, 1995, с. 162]. Данная фигура имеет не только выразительно-изобразительное назначение, но и создает эмоциональный фон (например, размышление, ирония, пояснение).

Приведем несколько примеров парантезы в романе:

*But of course, it had all been her — **by her and about her**, and now she was back in the world, not one she could make, but the one that had made her, and she felt herself shrinking under the early evening sky.*

*No one in her presence had ever referred to the word's existence, and what was more, no one, not even her mother, had ever referred to the existence of that part of her to which — **Briony was certain** — the word referred.*

*He wished me happy birthday and shook my hand — **how feathery and unassertive his grip was** — and left.*

Другое стилистическое средство, часто используемое автором в романе — **парцелляция**. Парцелляция — это «стилистический прием, заключающийся в расчленении единой синтаксической структуры — предложения — на несколько интонационно-смысловых единиц — фраз для того, чтобы усилить изобразительность, передать авторское отношение, выделить ту или иную часть сообщения» [Культура русской речи, 2003, с. 509].

*Wet. He saw it, he made himself see it again.*

*Another mole the size of a farthing on her thigh and something purplish on her calf—a strawberry mark, a scar.**Not blemishes. Adornments.***

*Briony said it again. **Simply. "Robbie."***

*The men came a couple of steps closer and raised what was in their hands. **Shotguns, surely.***

В приведенных выше примерах внимание читателя обращается к влечению Робби к Сесилии, его восхищения ею, к ложному обвинению главного героя, к угрозе его жизни.

Следующей часто используемой фигурой в романе является **повтор**. И. В. Арнольд дает следующее определение этой фигуре: «повтором, или репризой, называется фигура речи, которая состоит в повторении звуков, слов, морфем, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда, т. е. достаточно близко друг от друга, чтобы их можно было заметить. Так же, как и другие фигуры речи, усиливающие выразительность высказывания, повторы можно рассматривать в плане расхождения между традиционно обозначающим и ситуативно обозначающим как некоторое целенаправленное отклонение от нейтральной синтаксической нормы, для которой достаточно однократно употребление слова» [Арнольд, 2002, с. 128].

К наиболее частотным видам повтора в романе относятся: полисиндетон, анафора, эпифора. Полисиндетоном называется повторение союзов, тем самым автор подчеркивает однородные члены предложения или части сложного предложения, чтобы интонационно или логически подчеркнуть каждый из них. Анализ текста, показывает, что благодаря полисиндетону усиливается его смысловая нагрузка.

*Her skin was pale **and** her hair was black **and** her thoughts were Briony's thoughts.* (Контекст: Брайони пришлось отдать свою роль Лоле, которая никак на нее не подходила.)

***And** still there had been no proper rehearsal, **and** the twins could not act, or even speak, **and** Lola had stolen Briony's rightful role, **and** nothing could be managed, **and** it was hot, ludicrously hot.* (Контекст: спектакль скоро уже начнется, однако еще ничего не готово.)

В первом примере автор, используя полисиндетон, передает внутренне негодование и безысходность своей героини, и читатель понимает, как много эта роль значила для нее, и насколько сильно Лола не соответствовала ей. Каждая черта кузины просто противоречила образу. И как же ей самой хотелось исполнить роль Арабеллы, ведь она писала ее для себя. Во втором примере автор выделяет, что все шло не так, как хотела Брайони, все шло неправильно. Каждая деталь просто давила на главную героиню, и читатель, вслед за ней, испытывает те же эмоции и переживания.

В произведении часто используются анафора и эпифора. В энциклопедии под редакцией Ю. Н. Караулова анафора определяется как «фигура речи, состоящая в повторении начальных частей (слова, словосочетания, предложения) двух или более самостоятельных отрезков речи» [Русский язык, 1997, с. 591]. Эпифора же «противоположна анафоре по позиции повторяющихся элементов, состоит в повторении конечных частей двух или более относительно самостоятельных отрезков речи» [Там же, с. 591].

Приведем примеры анафоры из романа:

*And darkness was nothing — **it was not a substance, it was not a presence, it was no more than an absence of light.*** (Контекст: было очень темно, и главная героиня ничего бы не смогла отчетливо увидеть, однако ее воображение сломало впоследствии судьбы многих людей.)

***It was her own discovery. It was her story, the one that was writing itself around her.*** (Контекст: не зная истины, Брайони все додумала сама, что привело к тяжелым последствиям.)

Эпифора встречается в следующих примерах:

*There it was—ruined. The draft was ruined.* (Контекст: Робби писал письмо Сесилии, в котором выразил свои откровенные желания, но потом понял, что все испортил. Впоследствии, этот черновик перевернет всю его жизнь.)

*I saw him. I know it was him.* (Контекст: Брайони пыталась убедить себя и окружающих в том, что именно Робби был преступником.)

В романе «Atonement» Иэн Макьюэн активно использовал средства экспрессивного синтаксиса. Наиболее часто встречаются риторические вопросы, которые не требуют ответа, однако автор дает установку на ответную желаемую реакцию читателя. Противоречие между формой и содержанием позволяет привлечь внимание читателя, а также усилить выразительность того или иного эпизода. Ответ на них очевиден, однако такие вопросы наводят на определенную мысль и заставляют задуматься адресата. Благодаря риторическим вопросам выделяются смысловые части произведения, выражается наивысший предел эмоционального напряжения, их использование заставляет читателя переживать те же эмоции, что и сам автор. Много раз встречается парантеза. Так как парантеза несет дополнительную эмоциональную информацию, разрешается множество коммуникативных задач. Такие синтаксические конструкции содержат комментарии, привлекают внимание читателя к определенному месту в тексте, могут использоваться как средство обращения к адресату, вовлекая его тем самым в сюжет книги. Используя парцелляцию, автор выделяет наиболее важные моменты предложения в самостоятельные высказывания, что делает их более весомыми в смысловом отношении. Данная фигура заставляет адресата сделать паузу, осмыслить происходящее в сюжете, делает акцент на том или ином моменте. Используя в романе полисиндетон, эпифору и анафору, писатель выделяет важные элементы. Из приведенных примеров мы видим, что эти моменты — ключевые в тексте, которые нельзя оставить без внимания. Они задают определенный ритм при чтении, происходит усиление эмоционального фона. Подводя итог, можно сказать, что текст становится динамичным, усиливается воздействие на читателя. Все это было бы невозможно без использования средств экспрессивного синтаксиса.

#### *Литература*

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный русский язык: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. М.: Высшая школа, 1984. 212 с.
3. Комлев Н. Г. Словарь новых иностранных слов. М.: Московский университет, 1995. 133 с.
4. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. Ю. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003. 840 с.
5. Розенталь Д. Э., Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. М.: ЧеРо, 1998. 00 с.
6. Русский язык. Энциклопедия / под ред. Караулова Ю. Н. М.: Дрофа, 1997. 721 с.
7. Современный русский литературный язык / под ред. В. Стариченок. Минск: Вышэйша школа, 2012. 591 с.
8. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. М.: Наука, 1991. 214 с.
9. Телия В. Н., Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 287 с.

10. Тошович Б., Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского/хорватского языков. М.: Языки славянской культуры, 2006. 560 с.

11. McEwan Ian. Atonement. London.: Vintage books, 2007. 372 p.

#### EXPRESSIVE SYNTAX IN THE NOVEL OF IAN MCEWAN'S *ATONEMENT*

*Darima B. Badmatsyrenova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, the Russian Federation  
E-mail: aldarbadma@gmail.com

*Tatiana A. Emanakova*

master's student,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: e-t-a@mail.ru

The article is devoted to expressiveness — one of the most studied linguistic categories. The linguistic mechanism of expressiveness as a means of impact on a linguistic persona is used as a means of pragmatics in the text. This helps find out the author's speech strategy. While writing a text every author expresses his attitude to the plotline, character or situation using various lexical or syntactical means. The aim of the author's expressiveness is to influence the reader to some degree. The most frequent and significant means of expressive syntax and their functions have been studied and analyzed in the article. Expressive stylistic means set up a definite rhythm while reading the novel, contribute to the strengthening of its emotional background, increase its pragmatic potential.

*Keywords:* expressiveness; expressive syntax; figures; rhetorical question; rhetorical exclamation; parenthesis; parcellation; repetition; polysyndeton; anaphora; epiphora.

УДК 822

#### **КОНЦЕПЦИЯ «МИР КАК ТЕКСТ» КАК ОСНОВА ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ДИСКУРСА**

© **Бобкова Наталия Георгиевна**

кандидат филологических наук,  
МАОУ «Лингвистическая гимназия № 3»  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: natalia\_bobkova\_uu@mail.ru

Ведущим направлением в мировой литературе XX в. является постмодернизм со свойственной ему системой координат и понятий. Но, несмотря на интенсивность научного поиска, сущность постмодернизма с трудом поддается определению. Сложность возникает в связи с множественностью истоков этого явления, его незавершенностью, вплетенностью в другие культурные слои: философию, социологию, психологию. В большей мере постмодернизм проявил себя в художественном творчестве. Метасемантика романов писателей постмодернизма обеспечивается пониманием творчества как игры, главным приемом которой становится интертекстуальность, позволяющая им стать не столько «эхокамерой» когда-то существовавшего, комбинацией цитат, «ансамблем» текстов, сколько подчеркивает цикличность культуры, побуждает читателя вступать в диалог с другими культурными эпохами. Современная

картина мира, художественно освоенная постмодернизмом, находит отражение в постмодернистском дискурсе (фр. *discourse* — речь, выступление) — форме осмысления культуры конца XX — начала XXI вв.

*Ключевые слова:* постмодернизм, модерн, «мир как текст», дискурс, «смерть автора», роль читателя, интертекстуальность.

Последние десятилетия XX в. открывают в мировой литературе новый этап, в котором ведущим направлением становится постмодернизм. Новая стадия историко-культурного развития отличается стремительной динамикой, сменой эстетических ориентиров, кардинальным обновлением литературных приемов. Понятия «постмодернизм», «постмодерн», «модерн» многозначны, они используются и для обозначения своеобразного направления в современном искусстве, и для характеристики определенных тенденций в политике, религии, этике, образе жизни, мировосприятии, но также и для периодизации культуры, словом, для обозначения того, что часто называется постиндустриальным или потребительским обществом.

Ученые, исследующие постмодернизм, занимают либо критическую позицию, либо одобряют его, относясь к этому явлению. Так, французский философ — постмодернист Ж.-Ф. Лиотар полагает, что «эстетика модерна есть эстетика возвышенного, но это тоскующая, печальная эстетика. Она позволяет прикоснуться к невоплотимому только как к отсутствующему, опущенному содержанию; но форма, в своей узнаваемой предсказуемости, продолжает утешать и радовать читателя и зрителя» [Кабанова, 2004, с. 243].

В современной науке о литературе термин «постмодернизм», по-разному толкуемый, изменчивый и неустойчивый, обычно употребляется в качестве синонима модерна, постмодерна, постмодернизма. Мы же, в свою очередь, останавливаемся на использовании единого термина «постмодернизм». Полагаем, что он достаточно устоялся как в работах западных, так и отечественных теоретиков Р. Барт, Ю. Б. Борев, Х. Л. Борхес, И. П. Ильин, и др. Философские и художественные аспекты постмодернизма нашли отражение в произведениях как отечественных, так и западных писателей: Умберто Эко, Джона Фаулза.

Несмотря на обилие исследований в этой области философов, социологов, культурологов, литературоведов, суть явления во многом остается противоречивой и непроясненной. Отсутствие четкой дефиниции Ю. Б. Борев объясняет «текучей изменчивостью природы этого феномена» [Борев, 2001, с. 340]. И все-таки, несмотря на сложность и неоднозначность, пестроту явлений, собравшихся «под широким знаменем постмодернизма», его «родовые» признаки достаточно узнаваемы.

Прежде всего, следует отметить, что в основе постмодернизма лежит концепция «мир как текст», разработанная современным философом, семиотиком и лингвистом Ж. Дерридой. В романах, основанных на этой концепции, вся реальность воспринимается как текст, дискурс или повествование. Ж. Деррида, характеризуя постмодернизм, говорит: «...для меня текст безграничен. Это абсолютная тотальность. Нет ничего вне текста: это означает, что текст не просто речевой акт. Этот стол для меня текст. То, как я воспринимаю этот стол — долингвистическое восприятие, — уже само по себе для меня текст» [Кабанова, 2004, с. 46]. Таким образом, принципиальное отличие произведения от текста заключается в том, что в тексте, в отличие от произведения, важны не знаки и их значение, а смыслы, зависящие от психоаналитической деятельности читателя. В этом



аспекте понятным становится утверждение: произведение становится текстом только в процессе чтения и интерпретации. Это своего рода «вторая реальность», в которой отражается не действительность, а представление о ней.

Важно заметить, что концепция «мир как текст» представляет интерес и с точки зрения взаимоотношений триады писатель — текст — читатель. Французский литературовед и семиотик Р. Барт, размышляя над ролью автора в создании текста, парадоксально объявляет о его «смерти». Он полагает, что в современных текстах говорит сам язык, в крайнем случае «призрак автора», в виде голоса одного из персонажей, «фигуры, вытканной на ковре». Автор больше не получает в романе никаких преимуществ, положенных ему как создателю текста, только одну лишь игровую роль «автора на бумаге». Поэтому, согласно ученому, на смену автору приходит Скриптор, рождающийся в процессе письма и перестающий существовать, когда текст уже создан. «Его рука, утратив всякую связь с голосом, совершает чисто начертательный жест и очерчивает некое знаковое поле, не имеющее исходной точки» [Барт, 1989, с. 380].

Отметим, что с концепцией Р. Барта «смерть автора» перекликается концепция автора французского философа, М. Фуко, который, в свою очередь, опирается на формулу У. Беккета, гласящую: «Какая разница, кто говорит, — сказал кто-то, — какая разница, кто говорит» [Барт, 1989, с. 380]. В этом безразличии проявляется один из главных этических принципов современной литературы. М. Фуко объясняет это тем, что современная литература освободилась от требования что-то выражать, ориентируется только на саму себя, но при этом не замыкается на себе. Литературное творчество стало игрой знаков, игрой, неизменно нарушающей собственные правила и выходящей за пределы. Поэтому цель литературного творчества, по мнению исследователя, заключается в создании некоего пространства, в котором постоянно растворяется пишущий субъект. Это объясняется тем, считает философ, что в современной культуре изменилось представление о повествовании, о литературном творчестве как о средстве победить смерть. Писательство связывается с идеей жертвенности и самопожертвования. Когда-то произведение обязано было приносить бессмертие, а в наши дни получило право убивать, стать «убийцей» своего автора. «Возводя между собой и своим произведением стену из всякого рода ухищрений, писатель стирает знаки собственной индивидуальности. В результате отпечаток автора на произведении сводится к обозначению его отсутствия; в игре литературного творчества автор выступает в роли мертвеца» [Кабанова, 2004, с. 69].

В постмодернистской художественной практике автор — персоне нон грата. У. Эко, создавая роман «Имя розы», испытывает дискомфорт и неловкость, выходя от лица автора: «Раньше я никогда не рассказывал и на рассказывающих смотрел с другой стороны баррикад. Мне было стыдно рассказывать. Я чувствовал себя как театральный критик, который вдруг оказывается перед рампой, и на него смотрят те, кто совсем недавно, в партере, были ему союзниками» [Эко, 2008, с. 2]. Вероятно, от этого дискомфорта и неловкости и появляется авторская маска в лице одного из персонажей, спасая и прикрывая автора как реальное лицо или как повествователя от персонажей. Так, в романе «призраком автора», «маской» является одновременно восемнадцатилетний и восьмидесятилетний Адсон, который ведет двойное повествование. Объясняя это обстоятельство, У. Эко говорит: «Раздваивая Адсона, я вдвое увеличивал набор кулис и ширм, отгораживающих меня как реальное лицо или меня как автора — повествователя от

персонажей повествования. Я чувствовал себя все лучше защищенным. Эта игра все сильнее напоминала мне детские игры. Наверное, я передал Адсону свои собственные юношеские комплексы. И при этом я был гарантирован от чрезмерного обнажения, так как Адсон выговаривает свою любовную драму исключительно чужими словами, только теми, которые употребляли, говоря о любви, доктора церкви» [Эко, 2008, с. 5].

Концепция Р. Барта «смерть автора» в виде голоса персонажа реализована и в романе Д. Фаулза «Подруга французского лейтенанта», где автор, обращаясь к читателю, поясняет: *«Но возможно, я пишу транспонированную автобиографию, возможно, я сейчас живу в одном из домов, которые фигурируют в моем повествовании, возможно, Чарльз не кто иной, как я сам в маске. Возможно, все это лишь игра»* [Фаулз, 1993, с. 380]. Любопытно, что взгляд Д. Фаулза на роль автора в постмодернистском тексте противоречив. С одной стороны, он говорит о «смерти автора», где текст и автор — две совершенно отдельные единицы, никак не связанные между собой. С другой стороны, приравнивает писателя к Богу — творцу. Таким образом, писатель не отказывает в «жизни» автору в постмодернистском тексте, считая его творцом нового образца. Более того, Д. Фаулз полагает, что «самое трудное для писателя — это подобрать правильный «голос» для своего материала. Под «голосом» автор имеет в виду целостное впечатление о литературном «создателе», стоящем за текстом, который создает сам писатель. Если писатель действительно верит в собственное утверждение, что он ничего не знает о своих героях, кроме того, что можно записать на магнитофон и сфотографировать, то логичным следующим шагом, по его мнению, было бы взяться за создание магнитных записей и фотографий, а не письменных текстов. Это утверждение писателя служит еще одним подтверждением того, что автор в постмодернистском тексте не умер. Ведь если мир предстает в постмодернистском сознании как текст, то и «текст» предстает как мир. При этом писатель — творец этого мира, в лице читателя обретает со-творца и интерпретатора одновременно.

Согласно У. Эко, читатель привносит в этот процесс «конкретную экзистенциальную ситуацию, свое, по-особому обусловленное чувственное восприятие, определенную культуру, вкусы, склонности, личные предубеждения, в сущности, свой «текст», так как сама форма современного произведения «предоставляет возможность толковать себя на тысячи ладов, не утрачивая при этом своего неповторимого своеобразия» [Барт, 1989, с. 380]. Об этой роли читателя как деятельного сотрудника произведения в современном постмодернистском тексте напоминает и Р. Барт, сравнивая современный текст с новым типом партитуры постсерийной музыки, где роль исполнителя этой партитуры разрушена. И вот «исполнитель» (читатель) не только воспроизводит музыку, но и становится со-автором, дополняя ее [Барт, 1989, с. 381]. И все же при такой свободе читатель лишен, на наш взгляд, главного. Читатель, не видящий за текстом автора, лишен возможности вступать с ним в диалог, в вечном споре с ним «класть на весы свою собственную жизнь». Можно согласиться с И. П. Ильиным, уподобляющим подобный диалог беседе Гамлета с «бедным Йориком», ведь «в постмодернизме разрушается прерогатива монологического автора на владение высшей истиной, авторская истина релятивизируется, растворяясь в многоуровневом диалоге точек зрения...» [Ильин, 1997, с. 3].

Из этого следует другая «родовая» черта постмодернизма — отказ от истины. В произведениях писателей — постмодернистов мир воспринимается как бесконечная игра и перекодировка знаков, за пределами которых бесполезно искать истину, реальность. Для постмодернизма реальность фиктивна, иллюзорна, а знаки отсылают всего лишь к другим знакам. Из этих положений вытекает, прежде всего, отказ от попыток писателя постулирования некоей универсальной истины. Всякая иерархия ценностей снимается, отрицается во имя сосуществования различных культурных моделей и канонов, не сводимых друг к другу. Соответственно наличие в тексте четкой позитивной программы принципиально не совместимо с самой сущностью философии постмодернизма.

Концепция «мир как текст» в эпоху постмодернистской культуры диктует и совершенно новое понимание Бытия. Задача современного человека усложняется вследствие возникающих перед ним вопросов: существует ли мир-текст как нечто раз и навсегда данное и являемся ли мы в мир только для того, чтобы изучить буквы алфавита и затем в меру возможностей его прочесть, истолковать? Или же создать свой «алфавит» и написать свой текст? Так, в рассказе Х. Л. Борхеса «Пьер Менар, автор “Дон Кихота”» главный герой — вымышленный писатель Пьер Менар, библиографически описанный как реальный, решил сочинить «Дон Кихота», но не с помощью механического копирования и переписывания романа, а с целью создания нескольких страниц, которые бы слово в слово совпадали с романом Сервантеса. По мнению Х. Л. Борхеса, Пьер Менар «затял дело сложнее и заведомо пустое». Писатель это объясняет тем, что Менар много сил, времени и здоровья посвятил тому, чтобы повторить на чужом языке уже существующую книгу. «Сочинить “Дон Кихота” в начале семнадцатого века было предприятием разумным, необходимым, быть может, фатальным; в начале двадцатого века оно почти неосуществимо» [Борхес, 2001, с. 67]. Х. Л. Борхес полагает, что новые тексты уже невозможны, их число ограничено, и все они уже написаны, поэтому писать новые тексты нет никакой возможности и смысла. Роман «Дон Кихот» реальнее Пьера Менара, которого на самом деле нет, т. е. литература реальнее самого писателя. Поэтому не писатель пишет книгу, а уже готовые книги из Универсальной Библиотеки «пишут себя», и пишущий оказывается «повторителем», что и доказал пример Пьера Менара. Такой принцип отношения к культуре переключается с позицией Ж. Бодрийера, который убежден, что художественные формы теперь не создаются, а варьируются и повторяются.

Таким образом, современные писатели не могут создавать новые стили, миры и комбинации, так как уникальные комбинации уже созданы до них. В настоящее время они могут создать лишь их ограниченное число или подражать умершим стилям, говорить из-за масок. У. Эко видит задачу не только в том, чтобы просто «прочитать» уже написанные скрижали мира, а создать свой текст — для этого мы и являемся в мир и наша задача — изменять его, создавая все время новые тексты мира.

#### *Литература*

1. Барт Р. От произведения к тексту // Избр. работы. Семиотика. Поэтика — М., 1989. — С. 388.
2. Борев Ю. Б. Литературный процесс. Теория литературы: в 4 т. — М.: ИМЛИ РАН: Наследие, 2001. — Т.4. — 348 с.

3. Борхес Х.Л. Лабиринты детектива и Честертон. Избранные сочинения: в 2 т. — М.: Амфора, 2001. — Т. 2. — С. 67, 68.
4. Ильин И.П. Современное образование в зеркале трех революций // *Almamater*. — 1997. — № 1.
5. Кабанова И.В. Современная литературная теория. Антология / сост. И. В. Кабанова — М.: Флинт: Наука, 2004. — 256 с.
6. Фаулз Д. Подруга французского лейтенанта / пер. с англ. М. Беккер — М.: Вече, РИПОЛ, 1993. — С. 399.
7. Эко, У. Заметки на полях «Имени розы» [Электронный ресурс] URL: [www.philosophy.ru/Library/eco/zametki.html](http://www.philosophy.ru/Library/eco/zametki.html) (26.06.2008).

#### THE CONCEPT «THE WORLD AS A TEXT» AS THE BASIS OF POST-MODERN DISCOURSE

*Natalia G. Bobkova*  
 Cand. Sci. (Philol.),  
 MAOU «Linguistic gymnasium № 3»  
 Ulan-Ude, the Russian Federation  
 E-mail: natalia\_bobkova\_uu@mail.ru

The leading direction in the world literature of the XX century is postmodernism with its own system of coordinates and concepts. But despite the intensity of scientific research, the essence of postmodernism is difficult to define. The complexity arises in connection with the multiplicity of the origins of this phenomenon, its incompleteness, intertwining with other cultural layers: philosophy, sociology, psychology. To a greater extent postmodernism manifested itself in artistic creativity. The metasemantics of the novels of postmodern writers is provided by the understanding of creativity as a game, the main method of which is intertextuality, which allows them to become not so much an «echocamera» once existed, a combination of quotations, an «ensemble» of texts, as emphasizes the cyclicity of culture, encourages the reader to enter into a dialogue with other cultural epochs. The modern picture of the world, artistically mastered by postmodernism, is reflected in postmodern discourse (FR. discourse-speech) — a form of understanding of culture of the late XX-early XXI centuries.

*Keywords:* postmodernism, «the world as a text», discourse, «author's death», the reader's role, intertextuality, modern.

УДК 821.58-1

#### THE LINGUISTIC HERITAGE AND PECULIARITIES OF CONTEMPORARY CHINESE POETRY

© **Han Bo**  
 Dadalogue Advertising Shanghai Co., Ltd,  
 Shanghai, China  
 E-mail: hanbo1973@vip.163.com

The article describes the main tendency of contemporary Chinese poetry from the linguistic changes point of view. It highlights the influence of Chinese language changes and the XX century social and extralinguistic transformations on the development of new poetry standards in China. Considering every stage in the development of Chinese poetry since the 1970s, the article dwells upon issues of the formation of linguistic features, beginning with the "Misty poetry", to the "Third generation poetry", the spoken language in the "Tamen

poetry" to the poetry of the beginning of the XXI century. Analyzing the changes associated with the transition of poetry from the ancient style of "baihua" to the modern "colloquial style", a special meaning in the article is attached to the concept of "spoken verse" in modern Chinese poetry.

*Keywords:* Chinese modern poetry; Third generation Poetry; Misty Poetry; spoken language.

### 当代中国诗歌的语言遗产及负资产

二十世纪七十年代以来，对于使用当代汉语写作的诗人来说，也许艺术本体层面唯一的共性便是语言的分裂——就像二十世纪以来的西方绘画一样，必须寻找新的语言方式重新定义语言内容。这当然不是什么坏事，尽管对于并不愿意付出太多努力的读者来说，阅读诗歌似乎变得艰难起来，在许多情况下，他们认识每一个字，但是并不清楚诗人为什么要将那些语言符号以如此令人困惑的方式连缀起来。质疑因此而产生，“朦胧诗”的命名就是质疑的产物，作为读者的评论家愤怒地抛出“令人气闷的朦胧”之类的话语。实际上，今天回头再看，大多数朦胧诗毫无朦胧可言，它们甚至过于简单，遵循着革命之后的毛式语言逻辑——作为服务大众的媒介工具。而所谓大众，在当时的历史条件下来看，所受教育程度并不算高，“文化革命”更是击碎了社会的教育制度，其实质为反对文化，所以，在那种环境成长起来的读者，对于“朦胧诗”发出看不懂的质疑，也并不奇怪。

不过，也许我们并不应该苛求读者，苛求大众，当诗歌的属灵功能被去魅之后，如果它不是政治口号或社交工具，那么注定与大多数人无关。诗歌并非为市场而生产的产品——尽管在今天的中国所有文化都有被理解为“产品”的倾向。诗歌是负有责任的个体对于语言与内容的双重探索，这种探索只能基于最为宝贵的一点：诚实。对于自己的诚实。诗歌作品获得的共鸣并非诗人进行市场调查或是巧取文化预算的结果，而是两颗诚实的心灵之间的共鸣，所有的文化及社会层面的抱负在此之上展开。

诗歌只有一件工具：语言。文字的，声音的，偶尔也穿插视觉的实验或隐喻。对于中国大陆的诗人来说，我们使用简化的汉字写作。它是繁杂的古代汉语进入现代世界的一种努力和尝试，它的功利性目的在于更好地服务大众，以尽可能方便的形式。它又并非字母文字，而是依然属于视觉象征性的密林，只不过被抽除了若干枝条。简化汉字是一项革命性的任务，其初衷不乏社会达尔文主义之考量，尤其是在中国的二十世纪诸项革命已至中途的时候——无产阶级已经成为国家的主人。卡尔·马克思认为语言是思想的外壳，所以必须要有一种外壳，能够卸去历史重负——至少在一定程度上——能够简化思想，步调一致，从而“丢掉包袱，轻装前进”，使得斯巴达式的口号和命令得以雷厉风行地贯彻与执行。简化的汉字加上革命的内容，或许可以如同莎士比亚以来的现代英语那样，能够促使阅读与书写以相对更有效率的方式进行，从而使得“文化”溢离精英阶层，获得最为广泛的传播，进入社会的根部——莎士比亚时代之前，英国宫廷中的文件使用拉丁语，上流社会交谈使用法语，充满各种方言的英语则专属下层人士，彼此分离的语言造就了社会分裂，而共同使用的语言则会创造出民族意识。结果也的确如此，使用简化字的共同体迅速拥有了一种崭新的民族意识，它有别于二十世纪前半叶以“新文化运动”为背景的民族意识，而是成为一种简洁的自我认同的工具，基于一种善恶斗争的二元论。这种语言描述的人类历史也被简化了，不过是一种通关游戏，而我们胜利在望，我们几乎是被“历史”拣选的民族，何其幸运

而幸福。二元论在中国传统文化之中亦不乏思想基础，比如道家的原始思维模式“阴阳”，尽管其完全经不起二十世纪科学发展的推敲：二元论并非世界构成的基本方式，那只能算是一种故事叙述模板。

如此的语言-社会状况，使得七十年代之前的简体字汉语诗歌几乎不可能进行复杂而深入的探索——无论对于语言本体，还是作品内容。“朦胧诗”的出现，尽管算是对于“标准化”意识形态的一种拒绝服从，但在某种程度上，大多数诗人所使用的语言，依然是那一意识形态塑造的标准化语言，他们借用同样的语言逻辑喊出了一些貌似新颖的口号，但只不过是重新界定了善恶斗争的双方，却较少注意到语言本体的革命更为重要 [1, 2]。这不难理解也值得理解，他们是在几乎与外界隔绝的社会实验室中出生、成长，对于整个世界的文化多样性与历史多样性缺乏了解与认知——至少当时如此——几乎没有人读过大学，很多人没有读过高中，因为文化革命开始了，整个社会开始疯狂斗争，展开彼此之间的猎巫运动，而他们属于文化沙漠之中“阳光灿烂”的一代，写作主要依赖于直觉和天赋——草蛇灰线的遥远基因，再加上若干传统诗歌的意象，以及苏联或东欧诗歌中文译本的铿锵节奏，适合于千人礼堂之中的朗诵 [3]。

七十年代末期，文化革命结束之后，中国的主流价值颠覆了此前对于文化的彻底敌视态度，重要举措便是恢复高考，恢复出版——二者极为重要，中国诗歌将因此而借船出海，迎来肆意爆发的八十年代。当时的中国并未加入国际版权公约，出版社可以根据选题计划自行出版海外图书的中文版本——只要通得过审查，无需取得作者或出版商的国际授权，更无需支付版税。对于“知识”的渴求——实际上，那是抛掉意识形态的眼镜，了解当下真实世界的渴求，尤其是了解分布于不同社会环境之中的同一物种的所思所想的渴求——又从市场的角度反向推动了出版业的蘑菇云式增长。曾经担任英国伊丽莎白一世掌玺大臣的弗朗西斯·培根子爵的一句话被翻了出来，挪用为时代的口号：“知识就是力量”。可是，那究竟是推动什么的力量？原文的历史性深意在于：一旦科学与技术产生密切联系，再辅以自由经济制度，全球几乎所有海域，早晚变成“日不落帝国”的内湖。那么中国呢？不得而知。不过，对于那一时期的文学青年而言，“百年孤独”倒是更适合表达彼此之间的感受：虽然这个国家具有源远流长的诗歌传统，但历经二十世纪的一再革命，已经斩断了与传统书面语言的脐带，“白话文”与“古文”业已泾渭分明，绝大多数年轻人对于后者颇为陌生，不得不以学习外语的态度孜孜以求，除了专业学者之外，很少有人能够真正熟识凭借“古文”承载的历代典籍；另一方面，他们对于西方文化的了解同样少得可怜，第二次世界大战之后的长期冷战状态，以及中国自身的特殊情况，使得与西方有关的知识，尤其是在社会科学与人文科学领域，成为不受欢迎的对象，而八十年代所谓的“知识爆炸”，亦并非真正的爆炸，不过是刚刚打开了一道小门，只能算是一种开始。

不管怎么说，再微小的开始都是一件值得击掌相庆的事件。大学校园成为了重新开始的最佳阵营。学生们似乎恢复了一种消逝已久的精英意识，因为八十年代的大学唯有历经艰难高考方可进入，一如象牙塔，大学生们似乎忽然之间闯入一处伊甸园，他们不仅避免了惩罚性的体力劳动——无论是在领袖号召的作为广阔天地的农村，还是在宪法描述的作为国家核心的工厂——而且借助于教室和图书馆，他们得以真正专心了解这个世界，以一种知识分子的眼光，他们迅速拥有了上一代诗人所无法获取的视野和能力，除了抒情，无论朦胧还是不朦胧，他们还有别的事情可做，二十世纪的西方当代哲学也促使他们能够重新审视自己在是

诗歌中使用的语言。从某种意义上来说，韩东提出“诗到语言为止”，正是可以从这一层面来理解，那一批诗人开始在意识层面真正面对无聊的现代世界。

八十年代最耐人寻味的诗歌语言现象，或许当属“口语化”潮流。口语化堪称双刃剑：一方面，它是对于“语言腐败”——政治语言强行渗透日常生活的结果——之消解或逃避；另一方面，如果将其树立为神龛，又造成新一轮的语言腐败，而这一回，则属自发性的反智行为——写作者对于粗糙语言有着义和拳式的刀枪不入的自信。

无论“他们”还是“莽汉”，这些诗歌流派的写作者所谓的“口语”，实际上绝非引车贩浆之族的真实社会口语，而是精心选择的一种结果，一种看起来类似口语的书面语，几乎具有知识分子视角的审慎与选择。韩东式的口语让人联想起萨缪尔·贝克特，它被用来勾勒一种荒凉的此时此刻，谢绝对于社会生活与自然界进行涂脂抹粉的传统“诗意”。而李亚伟式的口语则带有四川盆地的喜剧色彩，地域性的方言资源是他——以及许多蜀地诗人——最为踏实可靠的军械库，尽管冷兵器居多。由此可见，无论基于何种出发点——无论是当代哲学视角还是本土资源视角，以“他们”和“莽汉”为代表的诗歌流派都是在制造一种偏移：为当代汉语文学创造出新的语言，新的思维工具，从而有别于乌托邦的两种高级定制产品——革命现实主义与革命浪漫主义。实际上，八十年代的大多数汉语诗歌作品都是借由书面化口语得以呈现，尽管作品背后的写作者缔造出成百上千个“诗歌流派”。相对于假正经的报纸语言而言，“口语化”几乎是一种自然而然的选择，而且在当时似乎也没有更好的选择。

对于二十世纪的中国而言，语言是社会革命的工具，无论“朦胧诗”还是之后的“第三代”，都是在作为社会革命结果的语言之中寻找诗歌的新的可能。所以，当代中国诗歌的语言，必然是中国新文化运动之延续，很难与传统再建立有效的关系。

九十年代以来，中国出现了一些对于语言本体更具抱负的诗人，他们以北大、复旦这样的大学为核心，也包括一些一度旅居海外，但又回到国内的诗人，他们能够凭借更开阔的视野，以及更为严肃的研究来对待语言，尤其是在商业语言似乎大有取代政治语言之势，成为语言腐败之源的时候。八十年代的诗歌运动虽然轰轰烈烈，热热闹闹，但更接近于一场江湖派对，对社会意识贡献居多，对语言本体贡献则不可不谓匮乏。如果剥开众多诗歌流派那层又一层洋葱皮，不难发现，众多诗歌聚焦于一种主题：当下处境的无处可去。可谓无聊这一现代世界性主题的翻版 [4, 5]。当然，那也无可厚非，绝对价值失效之后，我们的生活的确无聊，从终极价值而言，的确无处可去。但诗歌毕竟是一种语言的贡献，虽然它并不具备直接的功利性价值，但它的实验终将赋予一种语言以新的活力及动力，使语言的艺术价值即精神价值成为可能，这样价值甚至试图填补“上帝死了”之后留下的空虚。

从这一角度来看，其实世界上所有对于语言本体怀有抱负的诗人，尽管他们使用各不相同的语种，但都在做着同一件事：永远在寻找更为精准而恰当的方式呈现世界。在当代汉语世界，一些诗人一方面重新审视传统的语言，试图与其对话，但以一种“后现代”的方式，尝试种种新的可能或不可能，另一方面，在关切本土命题的同时，他们继续对世界文化进行“翻译”。此处的“翻译”绝无贬义，而是文化传播与交流的积极方式，它使得所有民族都能共享人类的精神遗产，也是

文化全球化的必然结果，其运动过程已经持续了五百年。八十年代的中国诗人通过无版权图书获致的国际性视野，使得他们得以了解地球的其他部分发生了

什么——除了生活方式，也包括观念世界——得以了解他人如何思考，作为思考的结果又是什么。而九十年代以来的中国诗人能够真正走出国门，接触关于艺术和文学，亦即当下人类命运及语言途径的最为及时的争论，从而尽最大可能避免狭隘的民族主义视野，参与到人类命运的共同体之中。

综上所述，中国当代诗歌的语言问题，亦即我们的遗产与负资产，实际上是在不可逆的白话文运动的离弦之箭之后，如何处理政治语言与商业语言造就的语言腐败问题，并在一种共享人类所有精神遗产的前提之下，如何使语言真正成为诗歌艺术之本体，并最为恰切地呈现当下内容的问题。八十年代的核心问题，是如何处理深深渗透入社会毛细血管的毛式语言的问题，“口语诗”从其后果来看，即从韩东式的智性走向伊莎式的反智，实际上并非跳脱出使语言成为社会囚笼的窠臼。而海子的出现及其自杀所导致的其诗歌大规模传播现象，其实意味着八十年代的真正结束：他是一位关心语言本体的诗人。他的诗篇告诉人们：诗歌问题还是需要经由语言来解决。而九十年代的所谓“知识分子写作”与“民间写作”之争，实际上乃语言之争，“知识分子写作”的抱负可能是彻底突破毛式语言，从而使当代汉语获致一种世界性身份。而“民间写作”则以政治正确取代语言问题，以妓女和民工之类的内容消解语言的泼皮与玩世。

在二十一世纪，当代中国诗歌的语言，基本就是沿着这样两条路线走向分野。

#### 参考书目

1. 现代诗歌论集/王家芯片-北京：北京大学出版社，2008.
2. 中国现代新是与古典诗歌传统/李泰—北京：北京大学出版社，2008.
3. 诗歌在结构的日子 / 金文冬. — 北京：北京大学出版社，2008.
4. 中国新诗/张利，刘守江—上海：人民媒介，2002.
5. 现代诗歌/盛天娥—北京：昆仑，2005.

#### *Литература*

1. Ван Цзясинь. Сяндай шигэ луныци (Сборник статей о современной поэзии) / Ван Цзясинь. — Пекин : Peking university press, 2008. — 304 с.
2. Ли Тай. Чжунго сяндай синьши юй гудянь шигэ чуаньтун (Традиции китайской классической поэзии и современной поэзии) / Ли Тай. — Пекин : Peking university press, 2008. — 345 с.
3. Цзин Вэньдун. Шигэ цзай цзегоудэ жицзыли (Поэзия в дни реформ) / Цзин Вэньдун. — Пекин : Peking university press, 2008. — 265 с.
4. Чан Ли, Лю Шоуцзян. Чжунго син ши (Новая поэзия Китая). Шанхай : Жэньминьмэйцзе, 2002.—272 с.
5. Шэн Тяньэ. Сяндай шигэ (Современная поэзия) / Шэн Тяньэ. — Пекин : Куньлунь, 2005. — 329 с.

#### ЯЗЫКОВОЕ НАСЛЕДИЕ И ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ КИТАЯ

*Хань Бо*

поэт,

Шанхай, КНР

E-mail: hanbo1973@vip.163.com



В статье анализируются основные тенденции развития современной китайской поэзии с точки зрения лингвистических преобразований, влияние языковых изменений, социальных и экстралингвистических трансформаций XX века на формирование новых поэтических норм в Китае, а также мировые литературные и социальные процессы, которые могли отразиться на изменениях языка поэзии Китая. Рассматривая каждый этап развития китайской поэзии с 1970-х годов, раскрываются вопросы формирования лингвистических особенностей, начиная с «туманной поэзии», к поэзии «третьего поколения», разговорного стиля в поэзии «Они» до поэзии начала XXI века. Анализируя изменения связанные с переходом поэзии от древнего стиля «байхуа» к современному «разговорному стилю», особое значение в статье придается понятию «разговорный стих» современной китайской поэзии.

*Ключевые слова:* современная китайская поэзия, разговорный стиль, «туманная поэзия», поэзия «третьего поколения», «разговорный стих».

УДК 418.2+8.08

## **О ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОЗАИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

© **Рабданова Лхама Раднабазаровна**

ректор,

Агинский институт повышения квалификации работников

социальной сферы Забайкальского края

Агинское, Российская Федерация

E-mail: Lkhama@list.ru

В современных прозаических произведениях наблюдается тенденция к активному использованию графических средств, которые мотивированы повествовательной структурой. Повествовательная структура как композиционно-речевая организация нарративного текста отражает его коммуникативную направленность и реализуется в виде системы взаимодействующих субъектно-речевых планов и точек зрения. К основным категориям повествовательной структуры относятся повествователь (субъект речи), тип повествования, точка зрения. В связи с этим обосновывается необходимость анализа особенностей функционирования графических средств в формировании структуры нарративного текста, в частности в определении точек зрения, организующих повествование и, в конечном итоге, формирующих композицию художественного произведения. Механизм реализации графических средств базируется на ненормативности их употребления, при этом графические средства выполняют текстообразующую функцию; их применение усиливает внимание авторов к текстовой организации и формированию структуры нарративного текста.

*Ключевые слова:* графические средства; нарратив; повествовательная структура; точка зрения; композиция произведения; образ автора; повествователь.

Для современной русской прозы характерно разнообразие графических средств, употребление которых отражает модификации композиции. В данной статье ставится задача обсуждения некоторых вопросов тенденции развития графического оформления современного текста, в частности в определении точек зрения, организующих повествование в традиционном нарративе и, в конечном итоге, формирующих композицию художественного произведения.

Структура повествования художественного текста во многом мотивируется типами повествования, которые «представляют собой относительно устойчивые

композиционно-речевые формы, связанные с определенной формой изложения» [Николина, 2003, с. 168]. На наш взгляд, в основу типов повествования положена система графических и языковых средств, объединенная точкой зрения повествователя или персонажа в организации нарративного текста. Центральной проблемой композиции произведения является точка зрения, которая рассматривалась в исследованиях Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенский, В. В. Виноградов. Понимание точки зрения в тексте уточняется в исследованиях М. М. Бахтина.

Б. А. Успенский отмечает, что «структуру художественного текста можно описать, если исследовать различные точки зрения, т.е. с авторских позиций, с которых ведется повествование, и исследовать отношения между ними» [Успенский, 1995, с. 11]. Здесь значение имеет определение совместимости и несовместимости, возможность переходов от одной точки зрения к другой, что, в свою очередь, связано с рассмотрением функции использования той или иной точки зрения в тексте.

Согласно концепции В. Шмида, нарраториальная и персональная точки зрения встречаются как в недиетическом, так и в диетическом повествовании. Персональная субъективность входит в повествовательный текст путем интерференции текста нарратора и текста персонажа, т. е. текстовой интерференции. Выделяется еще тип точки зрения, сближенный к нарратору и персонажу. В этом случае «интерференция субъектно-речевых планов нарратора и персонажа усложняет задачу дифференциации точек зрения в повествовании» [Маланова, 2007, с. 129]. В текстовой интерференции совмещаются две функции — передача текста персонажа и собственно повествование (которое осуществляется в тексте нарратора). Это явление, характерное для художественной прозы, обнаруживается в разных формах; самые распространенные из них — несобственно-прямая и косвенная речь. Интерференция получается вследствие того, что в одном и том же отрывке повествовательного текста одни признаки отсылают к тексту нарратора, другие же — к тексту персонажа. Одновременная отсылка к двум разнородным текстам создает эффект сосуществования этих текстов [Шмид, 2003, 2008].

Необходимо отметить, что структура повествования художественного текста основана на принципиальном различии автора произведения и повествователя или рассказчика. В решении проблемы описания повествователя или «личности, создающей художественный текст», исследователи видят «описание текстовой личности автора, <...> проявление авторского присутствия в тексте, которое осуществляется при помощи метазнаков (цитат, текстовых отсылок, самоотсылок, средств авторизации, авторских оценок, модусных показателей) <...> и создают своеобразный «текст о тексте» [Чувакин, 2003, с. 81]. В описании повествователя или текстовой личности автора указывается ведущая роль композиции текста, которая в отличие от образа автора воплощается и выявляется во всех текстовых уровнях и их организации.

Между тем, образ повествователя может носить разный характер. Различаются персональный повествователь-рассказчик, выступающий как непосредственный участник действий, наблюдатель; аукториальный повествователь, находящийся вне от мира повествования, но организующий его и предлагающий адресату свою интерпретацию событий [Николина, 2003, с. 161].

В структуре повествования отображается позиция адресата текста. Отмечается относительность характера повествования в зависимости от того, с чьей точ-

кой зрения соотносится повествование — с точкой зрения автора или персонажа. В структуре повествования отражаются такие свойства, как диалогичность и множественность точек зрения. Явление полифонии характеризуется наличием в повествовании нескольких голосов, то есть когда в художественном тексте имеется несколько повествователей или «говорящих субъектов — каждый со своей идеологической позицией, со своим языком восприятия, фоновыми знаниями и т.д. Автор при этом оказывается всего лишь одним из таких субъектов» [Падучева, 2010, с. 218].

Безусловный интерес представляет диегетический нарратор, характерный для многих произведений, где «я-повествователь» излагает историю и описывает мир от первого лица или является главным героем произведения, где описание происходящего ведется через призму нарратора.

Обратимся к роману В. Елисеева «MEDIAGPEX: скупка душ в рекламных целях», в котором повествуется о создании первого провинциального таблоида в конце девяностых годов. Произведение можно охарактеризовать как «графический роман», поскольку автором активно используются средства графической маркированности. При этом каждая из глав двух частей произведения состоит из вербального и изобразительного компонентов, образующих смысловое и визуальное единство. Так, в начале каждой главы приводится ее название крупным шрифтом, далее идет резюме рассказчика более мелким шрифтом на черном фоне квадрата. Например:

#### **Глава первая**

##### **Собеседование**

Если честно, на собеседование в сеть спортивных магазинов с пивным названием «Бадлер Спорт» я идти не очень-то и хотел. Но мой старинный приятель Олега (да, мы звали его именно Олега, а не Олег) Орлов уверил, что у меня высочайшие шансы стать рекламным менеджером» [Елисеев, 2015, с. 6].

В структуре повествования нами определена точка зрения рассказчика, то есть персонифицированного повествователя, средством выражения которого является эгоцентрический элемент языка (местоимение 1-го лица). Активное использование в романе разных типов шрифтов является, на наш взгляд, лингвистическим сигналом указания пространственных и временных рамок. Например, от основного текста отделяются маркированные жирным шрифтом сочетания слов, имеющие отношение к биографии рассказчика:

«... свое будущее я видел абсолютно ясно. Это телевидение: **сперва ведущий**, потом автор собственной передачи, потом (в этом тоже сомнений не было) — столица, хотя и в нашем миллионнике можно достичь не меньших высот, чем в Москве» [Елисеев, 2015, с. 6].

На протяжении всего романа точка зрения диегетического повествователя совмещается с точкой зрения экзегетического повествователя, для которого характерно 3-е лицо:

«Вообще-то он имел степень доктора технических наук и звание профессора, около тысячи опубликованных статей в научных журналах, включая иностранные по всему миру, и одиннадцать книг (две в соавторстве), из которых одна была утверждена министерством как основной учебник для технических вузов. Это был учебник сопротивления материалов» [Елисеев, 2015, с. 21].

В романе В. Елисеева графически выделяются элементы интертекстуальности в случае, когда маркированная чужая речь становится одним из способов по-

вестования и оценки персонажей. Например, в двадцать восьмой главе «Греховная сделка» отмечается соотнесенность с идеей романа Н. В. Гоголя «Мертвые души» о скупке душ. Об этом узнаем в прологе главы:

«Первым делом я позвонил юристам и попросил составить грамотный договор о покупке душ. За период работы с редакцией консультанты настолько привыкли к нашим безумным задачам, что подобное поручение их не удивило. Согласно тексту договора редакция газеты «Next» могла всецело распоряжаться приобретенными душами с возможностью их дальнейшей эксплуатации, продажи и уничтожения. Читателям предлагалось продать собственную душу за 6666 рублей. После продажи части своих воспоминаний, ощущений или чувств продавец полностью лишался на них всех прав. С момента сделки это уже была собственность редакции» [Елисеев, 2015, с. 2013].

А. В. Курганская в своей диссертации отмечает, что тексты, используемые для создания межтекстовых связей, настолько стилистически значимы и настолько отличаются авторской индивидуальностью, что производят впечатление простых цитат, включенных в текст [Курганская, 2011, с. 97].

Графическая маркированность проявляется в самом названии произведения «MEDIAGPEX», смысл которого метафорически представляет мир медиасферы, где возможна купля-продажа души человека. Отмечаем, что интересен медиальный формат произведения, включающий вербальный и иконический компоненты, которые являются значимыми в восприятии современного читателя. В целом графическая организация нарративного текста является показателем его усложнения для определения дополнительных эмоционально-экспрессивных смыслов произведения.

Проза М. Кучерской отличается использованием графических средств, которые, взаимодействуя с языковыми средствами, отражают различные точки зрения в структуре повествования: диегетического повествователя, экзегетического повествователя, читателя. Рассмотрим фрагменты текста повести «Плач по уехавшей учительнице рисования»:

1) «Гриша вернулся из туалета — спасибо за угощение, мы, наверное, пойдем. В подполье нам очень понадобятся деньги, дай, сколько сможешь, Маша» [Кучерская, 2014, с. 26];

2) «Сколько раз эта картинка утешала меня, отвлекала от ненужных мыслей. <...> Гриша заметил ее, когда шел одеваться, заметил и сразу начал просить. «Дай, пожалуйста». Гриша, это моя любимая! Не могу» [Там же];

3) «Сеня, да ведь я бы тоже не пошла ни к какому Грише, но просто мы же проезжали сейчас мимо Гришиного дома, когда еще здесь окажемся, и это подполье, мне хотелось убедиться, что все в порядке, что он уже дома и никакого подполья больше нет. Ведь сегодня ночью наступит Пасха, можно хоть одно единственное хорошее дело совершить за этот пост? Просто накормить человека обедом. Сеня вздохнул и согласился» [Кучерская, 2014, с. 28];

4) «Спасибо, спасибо, я уже бежала по лестнице вверх, скорее, к Грише, а потом к Сене, но сначала все-таки к Грише» [Кучерская, 2014, с. 29].

В представленных фрагментах отмечается композиционное слияние невыделенной прямой речи с экзегетическим повествованием, что указывает на единство текста. При этом стилистически маркированные отрезки текста графически не выделяются; как средство графической маркированности укажем отсутствие пунктуационного оформления прямой речи.

В фрагментах (1) и (2) наблюдаем совмещение двух точек зрения — диегетического повествователя (рассказчика) и так называемого экзегетического повествователя. В фрагментах (3) и (4) диегетический повествователь выражен личным местоимением (я).

В следующем фрагменте иллюстрируется пример интонационного членения при помощи восклицательного знака каждого слова фразы, маркированной крупным шрифтом: «СЕНЯ! Я! ЗАСТРЯЛА! В ЛИФТЕ!». Данный прием используется для интонационного и смыслового подчеркивания.

Интерес представляет окказиональное употребление переноса слова в нарративном тексте. Традиционно перенос слова используется как «членение слова на письме по определенным правилам в случаях, когда слово не умещается в оставшемся месте строки; написание начальной части слова на заканчивающейся строке, а оставшейся части — в начале новой строки», причем «разбивка слова на части производится не беспорядочно, так как перенос слова не должен замедлить процесса чтения и восприятия текста» [Караулов, 1998, с. 329].

Приведем пример окказионального употребления переноса слова в произведении:

«В кресле сидит старец. Большой, полный, в светло-розовой рясе, он сидит за столом, точно пожилой школьный учитель, подперев голову кулаком. Поднимает глаза и смотрит на меня

бес-  
ко-  
неч-  
но

уставшим взглядом» [Кучерская, 2014, с. 35].

Знак переноса в слове *бесконечно* отражает интонационный сбой, при этом отмечается замедленный процесс чтения, что позволяет передать состояние персонажа.

Г. Д. Ахметова связывает окказиональное употребление дефиса с таким динамическим процессом в современной прозе, как «словообразовательный взрыв» [Ахметова, 2012, с. 29]. По мнению исследователя, дефисные написания являются традиционными, но в настоящее время привлекают внимание слова с нестандартным дефисным написанием, в чем автор видит дальнейшее развитие одного из наиболее традиционных принципов русской орфографии.

Таким образом, графические средства, вступая во взаимодействие с языковыми средствами, позволяют отразить в структуре повествования различные точки зрения: диегетического повествователя, экзегетического повествователя, читателя. Приемы употребления автором эгоцентрических элементов языка, в частности выполнение говорящим роли субъекта дейксиса, субъекта восприятия активизируют внимание читателя. Система графических средств, функционирующих в нарративном тексте, во многом определяет композиционные особенности современной прозы. Графические средства обладают широким спектром экспрессивных значений и функций, что представляется проявлением творческой манеры писателя, языкового своеобразия прозаического текста.

### *Литература*

1. Ахметова Г. Д. Живой литературный текст / Г. Д. Ахметова. М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. 256 с.
2. Елисеев В. Mediagreх / Виктор Елисеев. Москва: АСТ, 2015. 318 с.
3. Курганская А.В. Межтекстовые связи в языковой композиции: на материале прозы Вячеслава Дегтева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2011. 22 с.
4. Кучерская М.А. Плач по уехавшей учительнице рисования: [рассказы] / Майя Кучерская. Проза Майи Кучерской. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2014. 314 с.
5. Маланова С.М. Тенденции развития повествовательной структуры современного прозаического текста: на материале русской прозы конца XX — начала XXI вв.: дис. ... канд. филол. наук. — Ярославль, 2007. с. 151.
6. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
7. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2010. 480 с. — (Язык. Семиотика. Культура).
8. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. 703 с.
9. Успенский Б.А. Семиотика искусства: моногр. М.: Языки русской культуры, 1995. 469 с.
10. Чувакин А.А. Основы теории текста: Учебное пособие / Под ред. А.А. Чувакина. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. 140 с.
11. Шмид В. Нарратология: монография. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

### TRENDS IN GRAPHIC DESIGN OF MODERN PROSAIC TEXT

*Lkhama R. Rabdanova*

rector,

Aginsk Regional In-Service Institute  
of Advanced Training of Social Sphere Workers  
of Zabaikalsky Krai  
Aginskoe, Russia  
E-mail: Lkhama@list.ru

In modern prosaic works there is a tendency to the active using of graphical methods, which are conditioned by narrative structure. Narrative structure as a compositional-speech organization of narrative text reflects its communicative orientation and is realized in the form of a system of interacting subject-speech plans and points of view. The main categories of narrative structure are narrator (subject of speech), type of narrative, point of view. In this regard, it is necessary to analyze the graphical methods in shaping the structure of the narrative text, particularly in the definition of the viewpoints that organize the narrative and, ultimately, shaping the composition of the artwork. Realization of graphical methods is based on abnormality of their use, thus graphical methods carry out text-forming function.

*Keywords:* graphical methods; narrative; narrative structure; point of view; composition of the work; the image of the author; narrator.

#### IV. ПЕРЕВОД КАК НЕОДНОЗНАЧНОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

---

УДК 81.23

##### ПЕРЕВОДНОЙ ТЕКСТ: ФОТОГРАФИЯ, ПОРТРЕТ ИЛИ ЗАМЕНА ОРИГИНАЛА?

© Хухуни Георгий Теймуразович

доктор филологических наук, профессор,  
Московский государственный областной университет  
Москва, Российская Федерация  
E-mail: khukuni@mail.ru

Начиная с первых попыток осмыслить теоретические проблемы межъязыковой передачи (традиционно их относят к древнеримской традиции), центральное место в них занимал вопрос о соотношении переводного текста с оригиналом, по-разному трактованный в разные эпохи и у разных авторов. К XX в., кроме традиционных понятий буквального и вольного перевода, появился ряд относящихся к данной проблеме терминов, среди которых, прежде всего, необходимо отметить категории эквивалентности и адекватности. Несмотря на отмечаемое за последние десятилетия стремление «низвести с пьедестала исходный текст», в реальности положение о том, что перевод представляет собой воспроизведение подлинника, вероятно, по-прежнему разделяется большей частью читательской аудитории. Однако суть подобного «воспроизведения» трактуется по-разному. В предлагаемой статье содержится попытка осветить некоторые связанные с названным аспектом моменты.

*Ключевые слова:* оригинал, перевод; преобразование; воссоздание; соответствие; замена.

Как известно, первые попытки осмыслить процесс художественного перевода (в широком смысле слова) принято связывать с высказываниями римских авторов, занимавшихся межъязыковой передачей. А поскольку включала она только пару языков — греческий/латинский, причем второй был для них родным, а первым подавляющее большинство образованных римлян владело не хуже, чем русские дворяне, принадлежавшие к светскому обществу, — французским. Понятно поэтому, что подобное двуязычие обуславливало и подход к стоящей перед ними задаче как, в первую очередь, носящей стилистический, а не информационный характер, что отразилось и в знаменитых словах Цицерона о том, что он подходил к ней не как переводчик, а как оратор (*non ut interpres, sed ut orator*), и в иронии Горация по адресу *fidus interpres* (дословно — «верного переводчика»).

За два с лишним тысячелетия, которые прошли с того времени, когда были написаны процитированные слова, многое изменилось, «верность», хотя и понимаемая по-разному, стала восприниматься как похвала, накопился огромный опыт и практики перевода художественных произведений, и попыток его осмыслить... Но при этом в центре внимания — что вполне обоснованно — всегда находился вопрос об отношении вторичного (переводного) текста к своему оригиналу. И особую роль в понимании последнего суждено было сыграть минувшему столетию.

Во-первых, именно в XX в. был выдвинут постулат о превращении теории перевода в отдельную научную дисциплину (что, на первых порах, вызвало у части весьма авторитетных ученых, среди которых можно назвать, в первую очередь, А. А. Реформатского [Реформатский 1952], довольно скептическое отношение) и оправданности применения к ней понятия «теория». Указанный момент ярко проявился в высказывании классика отечественного переводоведения А. В. Федорова: «Должен был наступить XX в. «век перевода» (как его теперь нередко называют на Западе), эпоха всесторонних и все расширяющихся международных контактов, чтобы самый размах переводческой деятельности определил необходимость в систематическом обобщении накопившегося колоссального опыта...» [Федоров 1983, с. 156].

Во-вторых — что во многом было связано с упомянутым обстоятельством — значительно расширился понятийный аппарат, которым оперируют специалисты в данной области: помимо традиционной «вольности» и «буквальности» появились — а в сфере научных исследований даже потеснили прежние — понятия адекватности, эквивалентности (с ее уровнями и разновидностями), занявшими центральное место в большинстве переводоведческих трудов, прагматики перевода, переводческого изоморфизма и др. Как это часто бывает в молодой (а иногда и не очень молодой) науке, трактовались они нередко весьма различным образом, что приводило и приводит к многочисленным и продолжительным дискуссиям.

Наконец, в-третьих, именно в XX в., по понятным причинам, получила распространение (прежде всего, в трудах мастеров поэтического слова, занимавшихся художественным переводом) отраженная в заглавии настоящей статьи антиномия фотография/перевод, причем симпатии у применявших ее авторов были, как правило, отнюдь не на стороне первой. Пожалуй, в наиболее образной форме выразил ее в одной из своих статей С. Я. Маршак: «Настоящий художественный перевод можно сравнить не с фотографией, а с портретом, сделанным рукой художника. Фотография может быть очень искусной, даже артистичной, но она не пережита ее автором» [Маршак, 1964].

Заслуги С. Я. Маршака в интересующей нас области общеизвестны и вряд ли нуждаются в дополнительных доказательствах. Однако можно заметить, что, как и любое образное выражение, при слишком буквальном понимании оно может повлечь за собой и некоторые издержки.

Прежде всего, вряд ли представители современного искусства фотографии согласятся с такой характеристикой. Как показал опыт последних десятилетий (естественно, сам Маршак знать об этом не мог), фотография может быть «пережитой» и выразительной порой не меньше живописи, а проявление индивидуальности творца в ней отнюдь не исключается.

Далее, столь необходимое для всякого искусства «переживание», если оно принимает крайние формы, может привести — и при создании портрета, и при передаче художественного произведения — к тому, что «свое» видение объекта заслонит сам объект. Характерно в этом смысле замечание одного из современников переводчика Гомера на английский язык А. Поупа по поводу результата его труда: «Поэма Поупа — это портрет, наделенный всеми достоинствами, кроме одного — сходства с оригиналом» [The Dictionary 1978, p. 606]. Кстати, при всем пиетете по отношению к переводческому наследию самого С. Я. Маршака, по его адресу подобные ноты тоже звучали, что особенно проявилось в суждени-



ях Г. Е. Эткинда о принадлежащих ему переводах Шекспира. Отмечая, что «Маршак просветляет все, к чему прикасается. Он не терпит зыбкости контуров, нечеткости рисунка <...> Отчасти поэтому гений Шекспира в переводах Маршака родился заново, в новом обличье стал доступнее, ближе, милее русскому читателю, чем оригиналы — современному англичанину», — он вместе с тем указывает: «Но именно это достоинство Маршака-поэта становится подчас слабостью Маршака-переводчика. Шекспир для своих современников был темнее, чем для нас его стихи в переводах Маршака. Сонеты Шекспира многоосмысленны, и темнота в них художественно весома. Поэтому случается, что высветление становится упрощением» [Эткинд 1963, с. 77; 80; 81].

Однако, если и портрет, и фотография претендуют на то, чтобы — хотя и различными средствами и — что в немалой степени зависит и от искусства того, кто их выполняет — с разной степенью удачи — передать воспроизводимый объект либо — как это имеет место в некоторых направлениях — свое видение последнего, и в этом отношении могут быть соотнесены с переводом, то с третьим моментом, упомянутым в заглавии — его *заменой* — дело обстоит сложнее.

Как мы видели выше, отход от оригинала при осуществлении межъязыковой передачи имеет давнюю историю, восходя еще к древнеримским временам. Последующее развитие деятельности в данной сфере и ее осмысления также знало примеры подобного рода, объясняясь разными причинами: религиозными, эстетическими, лингвокультурными... Но в той или иной степени принцип соотнесения с подлинником все же продолжал сохраняться — даже отклоняясь от него, создатели соответствующих версий видели в нем тот исходный пункт, от которого они отталкивались. При этом часто следовали оговорки — вроде процитированного утверждения Цицерона — что продукт их труда — это, так сказать, «не совсем перевод», что с предельной ясностью выразил один из французских классицистов XVIII в., заметивший: «Во многих местах я переводчик, во многих других — автор» [Спор 1984, с. 369].

Однако в последние десятилетия ситуация несколько изменилась. В этом плане наибольшего внимания, если говорить о последних десятилетиях, заслуживает известная, хотя далеко не у всех пользующаяся доброй славой, скопостеория.

Не останавливаясь на ее подробном анализе, отметим следующие моменты. Во-первых, ее представители открыто выдвинули тезис, согласно которому, переводчик руководствуется не исходным текстом и даже не собственными субъективными пристрастиями, а всецело и исключительно принципом, который в несколько огрубленной форме можно было бы охарактеризовать известным выражением о том, что кто платит, тот и заказывает музыку (в данном случае, перевод), поскольку в крайнем виде их установка исходит из того, что о читателе «следует говорить как о заказчике, который будет использовать перевод определенным образом, и именно это определяет требования к переводу» [Десницкий 20015, с. 90]. Во-вторых, выступая против «текстоцентричности» своих предшественников, они, по сути, заменили ее «целеецентричностью», причем, если первая опирается на объективный момент — зафиксированный оригинал, то вторая опять-таки увязывается с «волей клиента»: «При выборе стратегии важнейшую роль играет инициатор или заказчик, то есть человек или организация, которые, собственно, и пожелали получить перевод данного текста на данный язык, очевидно для достижения определенной цели» [Там же]. В-третьих, всякого рода

оговорки о «не совсем переводе» и «передаче не как переводчик» снимаются и провозглашается тезис, согласно которому «такие виды языкового посредничества как сокращенный перевод и адаптация <...> должны рассматриваться как виды собственно перевода, а не адаптивного транскодирования, поскольку в этих случаях имеет место функциональное, содержательное и структурное отождествление перевода его получателем с ИТ, что полностью соответствует определению перевода по В. Н. Комиссарову» [Сдобников 2014, с. 29]

Этот последний момент, на наш взгляд, требует некоторого уточнения. В. Н. Комиссаров действительно указывал, что «отличительным признаком перевода является его предназначение, его особая цель служить полноправной коммуникативной заменой оригинала» [Комиссаров 2000, с. 44]. Однако, если представители скопос-теории провозгласили лозунг «низведения с пьедестала исходного текста», то у В. Н. Комиссарова слово «замена» в данном случае отнюдь не означает «подмены». Напротив, как он неоднократно подчеркивал, «рецепторы перевода отождествляют его с оригиналом не только функционально, но и содержательно, и структурно. Они исходят из предположения, что содержание перевода и оригинала идентично, хотя <...> в действительности это и не так» [Комиссаров 2000, с. 43]. Случаев, когда читатель («заказчик») сознательно требует *искажения* последнего, В. Н. Комиссаров в данном фрагменте вообще не рассматривает, поскольку это уже выходит за рамки не только любого межъязыкового посредничества, но и элементарной добросовестности. Причем — что в данном случае представляется весьма существенным — В. Н. Комиссаров отнюдь не принадлежал к числу таких безоговорочных противников скопос-теории, по мнению которых последняя представляет собой «засохшую ветвь переводческой науки» [Чайковский 2016, с. 16]. Но, отмечая ее вклад в разработку ряда вопросов переводоведения, он, тем не менее, оговаривал, что она фактически не занимается проблемой «собственно перевода», имеющего целью создание текста, способного полноценно заменить оригинал в процессе межъязыковой коммуникации» [Комиссаров 2000, с. 192], — а это, на наш взгляд, явно свидетельствует о ее ограниченности.

#### *Литература*

1. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС, 2000. 192 с.
2. Маршак С. Я. Портрет или копия? Искусство перевода. [Электронный ресурс]. — URL: <http://s-marshak.ru/works/prose/vospitanie/vospitanie17.htm> (дата обращения: 20.03.2018).
3. Реформатский А. А. Лингвистические вопросы перевода // Иностранные языки в школе. 1952, №6. С. 12–22.
4. Сдобников В. В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода. Автореферат <...> доктора филол. наук. М., 2016. 48 с.
5. Спор о древних и новых. М: Искусство, 1984. 471 с.
6. Федоров А. В. Искусство перевода и жизнь литературы. Л.: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1983. 352 с.
7. Чайковский Р. Р. Свет и тени российского переводоведения. // Вестник МГУ. Серия 22. Теория перевода. № 4. М.: Издательство Московского университета, 2016. С. 5–25.
8. Эткинд Е. Г. Поэзия и перевод. М.; Л.: Советский писатель, 1963. 431 с.
9. The Dictionary of biographical quotation of British and American subjects. Ed. by R. Kenin & J. Wintle. London & Henley: Knopf : distributed by Random House, 1978. 860 p.

## TARGET TEXT: A PHOTOGRAPY, A PORTRAIT OR THE SUBSTITUTION OF THE ORIGINAL?

*Georgy T. Khukhuni*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Moscow Region State University  
Moscow, Russian Federation  
E-mail: khukuni@mail.ru

The first attempts to analyze and comprehend the problems of translation theory are associated with the works of the Roman authors. From them till nowadays the central point of the translatology may be defined as the problem of the correlation between the source and target text. In 20<sup>th</sup> century to the traditional notions of the literal and free translation were added other terms, the most important of which were the equivalence and adequacy. Despite the existing tendency “to remove the source text from its pedestal” the majority of the readers suppose, that translation must represent the original. The essence of this “representation”, however, is understood differently. The present paper deals with some aspects of the said problem.

*Keywords:* original; translation; transformation; recreation; correspondence; change.

УДК 811.111

## «ПРИНЦИП ОТВЕТСТВЕННОСТИ» ПЕРЕВОДЧИКА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЛОГА КУЛЬТУР

© **Горшкова Вера Евгеньевна**  
доктор филологических наук, профессор,  
Иркутский государственный университет  
Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: gorchkova\_v@mail.ru

Важность следования переводчиком «принципу ответственности» при осуществлении переводческой деятельности прослеживается в отношении как содержания, так и структуры переводимого текста и значительно возрастает в контексте полилога культур, что особенно очевидно при переводе текстов политически ангажированных авторов, таких как Ж.-Л. Меланшон. Данная закономерность рассматривается, во-первых, на примере комментариев внизу страницы, используемых автором оригинального произведения для экспликации тех или иных событий или персоналий, во-вторых — переводчиком, комментарии которого находятся в непосредственной зависимости от занимаемой им позиции в означенном полилоге культур. Рассуждения автора подкрепляются сопоставительным анализом оригинального и переводного текстов Ф. Саган «Je ne renie rien...», изобилующего комментариями внизу страницы, проливающим свет на события, оказавшие непосредственное влияние на становление личности писательницы. Неоправданная «безответственность» переводчика при передаче содержательного аспекта проиллюстрирована примерами.

*Ключевые слова:* полилог культур; принцип ответственности; переводческий комментарий.

Наш интерес к заявленной теме не случаен и обусловлен, прежде всего, обострившейся геополитической ситуацией на мировой арене, что требует от переводчика быть в курсе международных событий для адекватной передачи

происходящего на переводящем языке. Расширившиеся возможности обмена актуальной информацией нередко помещают переводчика в многоязычный контекст, который может трактоваться как полилог культур, если отталкиваться от общего определения полилога, представляющего последний как разновидность речи с несколькими участниками в равной степени активными в речевом отношении и отвечающими «принципу ответственности» [Горшкова, Запруто, 2017, с. 137]. Сложность реализации означенного принципа ответственности в практической переводческой деятельности значительно возрастает, когда речь идет о произведениях политически ангажированных авторов, представляющих специфическую точку зрения на то или иное политическое или социальное событие в мире. Так, сегодня можно только посочувствовать российским переводчикам, вынужденным переводить разнуданные речи западных политиков, обвиняющих Россию во всех мыслимых и немыслимых грехах.

О каких же «терниях» переводчика можно говорить в контексте полилога культур? Рассмотрим таковые на примере нашумевшего памфлета депутата Европарламента Ж.-Л. Меланшона [Меланшон, 2015], баллотировавшегося на пост президента Французской республики в 2012 и 2017 гг. Памфлет этот, бичующий агрессивную экономическую политику Германии, интересен, прежде всего, своей адресованностью исключительно французскому читателю, что допускает некоторое отстранение, своего рода «взгляд со стороны» при его переводе на язык третьей культуры. Отсутствие официального перевода памфлета на русский язык расширяет возможности интерпретации как формы, так и содержания последнего. Проиллюстрируем сказанное рядом примеров.

Как «театр начинается с вешалки», так и текст характеризуется своими формально-структурными особенностями. Так, оригинальный текст Меланшона содержит двадцать одно примечание внизу страницы, разъясняющее французскому читателю ряд моментов из жизни современной Европы в целом и Германии в частности, некоторые из которых могут вызвать, по меньшей мере, недоумение. Наибольший интерес представляют персоналии и аббревиатуры.

- персоналии:  
*Angela Merkel* — Chancelière allemande depuis 2005 (p. 11);  
*Schröder* — Chancelier allemande de 1998 à 2005 (p. 15);  
*Willy Brandt* — Chancelier allemand de 1969 à 1974 (p. 141) ;  
*Bruno Odent* — Journaliste de *L'Humanité*, auteur de *Modèle allemande, une imposture! L'Europe en danger*, Le Temps des cerises, 2014 (p. 52);  
*Guillaume Duval* — Rédacteur en chef d'Alternatives économiques et l'auteur de *Made in Germany, le modèle allemand au-delà des mythes*, Seuil, 2013 (p. 72);  
*Olaf Gersemann* — Rédacteur en chef des pages économiques de *Die Welt* (p. 77) ;  
*Marcel Fratzscher* — Economiste allemand auteur de *Die Deutschland-Illusion*, Hanser, 2014 (p. 83) ;  
*un Juncker* — Président de la Commission européenne (p. 137), Jean-Claude Juncker (p. 159)

Примечательно, что в приводимом перечне, среди прочих, присутствует информация о лицах, известных каждому образованному человеку современного мира — Брандт, Шредер, Меркель. Право, как-то не верится, что средний француз может не знать канцлеров Германии конца XX — начала XXI вв., тем более

имя канцлера действующего — Ангелу Меркель. И почему, в таком случае, такого рода представления не удостоился Гельмут Коль?

- аббревиатуры:

*GIEC* — Groupe intergouvernemental d'experts sur le climat (p. 26);

*PSE* — Parti socialiste européen (p. 37).

Что касается аббревиатур, констатируем, что в примечаниях внизу страницы автор разъясняет франкофонному читателю только две из них (см. выше), в то время как в тексте их более тридцати, причём с довольно высокой плотностью упоминания: OTAN — 28, OGM — 14, RDA — 8, UE — 6, SMIC — 4, RFA — 3, ONU — 3, PIB — 3, CDD — 3, BMW — 3, Club Med — 3; MEDEF — 2, FMI — 2, ANI — 1, OCDE — 1, USA — 1, UMP, PS, CDU, CSU, REACH, Comecon, BASF и т.д. Лишь некоторые из этих аббревиатур сопровождаются расшифровкой в самом тексте: SPD, REACH, CED, Eurostat. Означает ли это, что все они вполне понятны французскому реципиенту? Очевидно, да. Но как быть переводчику на русский язык? Разумеется, среди использованных автором аббревиатур фигурируют и всемирно известные, такие как USA, BMW, BASF, Club Med. Анализ прочих показывает необходимость либо значительно расширить перечень таких примечаний при переводе, либо вслед за автором оригинального текста применить прием экспликации, тем самым нарушая формально-структурную составляющую этого текста и, как следствие, «вторгаясь в святая святых» текста Ж.-Л. Меланшона.

Несколько иначе проблема участия переводчика в полилоге культур в означенном выше аспекте предстает при анализе произведения автора, относящегося к иному жанру и сопровождающегося официальным переводом на русский язык. Речь идет о книге Франсуазы Саган «Je ne renie rien...» («Не отрекаюсь...») [Саган, 2015], представляющей собой литературно обработанное интервью, составленное из фрагментов, опубликованных в период с 1954 по 1992 г. В оригинальном тексте примечания внизу страницы полностью отсутствуют, в то время как в переводном число последних достигает тридцати четырех. Рассмотрим, какие моменты посчитала необходимым прокомментировать переводчик Н. О. Хотинская (помечено звездочкой\*) [Там же]:

- перевод на русский высказываний, приведенных в тексте на английском / латинском языке или арго: *out of question*\* — не может быть и речи (англ.) (с. 14); *ipso facto*\* — тем самым (лат.) (с. 98); *looser*\* — неудачник (англ.), *winner*\* — победитель (англ.) (с. 124);

- добавление имени автора упомянутого в тексте названия романа: *в духе «Семьи Буссардель»\** — роман французского писателя Филиппа Эриа (с. 16); *как в конце «Ответов»\** — автобиографическая книга Франсуазы Саган, вышедшая во Франции в 1974 году (с. 266);

- краткая биографическая справка о писателе: *прочла «Шабаш» Мориса Сакса* — Сакс Морис (Эттинггаузен) (1907–1945) — французский писатель, автор автобиографических рассказов о времени Второй мировой войны: «Шабаш», «Псовая охота» (с. 26); *Шамфор\* говорил* — Себастьян-Рош Николя де Шамфор (1741–1784) — французский писатель, мыслитель, моралист (с. 45); *в 1956 году Марсель Оклер\* писала* — Марсель Оклер (1899–1983) — французская писательница, основавшая с Жаном Пруво журнал «Мари-Клер» (с. 109); *как сказал Роже Вайян\** Роже Вайян (1907–1965) — французский писатель (с. 136); *Колетт\** — Сидони-Габриэль Колетт (1873–1954) — французская писательница, член Гонку-

ровской академии с 1945 года (с. 138); *Альфонс Алле\** — Альфонс Алле (1854–1905) — французский журналист, эксцентричный писатель и черный юморист, известный своим острым языком... (с. 160); *драматург Артюр Адамов\** — Артюр Адамов (1908–1970) — французский писатель и драматург (с. 177); *Я наверняка немало позаимствовала ... У Стендаля и Пруста в лучшем случае, у Поля Бурже\* в худшем* — Поль Бурже (1852–1935) — французский критик и романист ... (с. 207); *романы Клода Фаррера\** — Клод Фаррер (1876–1957) — французский писатель (с. 214); *фраза Низана\** Поль Низан (1905–1940) — французский философ и писатель, друг Сартра (с. 277);

- краткая биографическая справка о публичном лице: *как Джоан Баэз\** — Джоан Баэз — американская певица и автор песен, исполняющая музыку преимущественно в стилях фолк и кантри, левая политическая активистка (с. 112); *в защиту Джамали Бунаша\** — активистка Алжирского национального фронта освобождения ... (с. 113); *как сказала Караяну\** — Герберт фон Караян (1908–1989) — австрийский дирижер... (с. 126); *Гитри\** — Люсьен Гитри (1860–1925) — знаменитый французский актер и драматург ... (с. 160); *как Лорел и Харди\** — Стэн Лорер и Оливер Харди — американские киноактеры, комики одна из наиболее популярных комедийных пар в истории кино. Стэн был худым, а Оливер — полным (с. 161); *будь то Сартр или Билли Холидей\** — Билли Холидей (Элеонора Фейган) (1915–1959) — американская джазовая певица (с. 185); *Рождество с Мадам Клод\** — Фернанда Грюде в 1960–1970 годы поставляла дорогих проституток высокопоставленным чиновникам и членам правительства (с. 186); *21 июня, счастливый для Франции день, когда родились, с разницей в несколько десятилетий, вы, я и, много позже, Платини\** — Мишель Франсуа Платини — французский футболист, тренер и спортивный функционер. Чемпион Европы 1984 г. Лучший французский футболист XX в. по версии «France Football» (с. 222); *каким был, например, Занук\** — Дэррил Ф. Занук (1902–1979) — американский продюсер, сценарист, режиссер, актер... (с. 231); *Зануко я знала влюбленным в Греко\** — Жюльет Греко (р. 1927) — французская актриса и популярная певица (с. 231); *прокручивают фильм Мака Сеннета\** — Мак Сеннет (1900–1960) — американский режиссер и продюсер, считается отцом немой комедии, предшественником Чаплина (с. 274);

- объяснение значения термина: *порой бывают комические ситуации, этикие «контрпетри»\** — контрпетри — от фр. *contrespétit* — акрофоническая перестановка букв или слов в словах, создающая слова с новым значением (с. 66);

- представление человека из близкого окружения: *Мы — Флоранс Мальро\**, *Бернар Франк и я...* — дочь французского писателя Андре Мальро была школьной подругой Франсуазы Саган (с. 79);

- толкование аллюзии/сравнения: *это как плащ святого Мартина\** — имеется в виду легенда о святом Мартине Турском, который, увидев замерзающего нищего, мечом разрезал свой плащ и отдал ему половину (с. 97); *ну совершенно «зинзин»\** — *zinzin* на французском аргю означает «сумасшедший» (с. 162);

- ссылка на перевод: *... немного Баха, церковной музыки, которую большинство из них никогда не любило ...* — цит. по переводу Е. Залогой (с. 105);

- разъяснение реалии: *это шутовство в «Интервиль»\** — «Интервиль» — популярная во Франции телеигра (с. 108); *не хуже Инквизиции или драгонад\** — преследование протестантов при Людовике XIV (с. 114); *на частном просмотре Sunday, Bloody Sunday, Воскресенье, как все\** — Фильм Джона Шлезингера (1971),

русское название «Воскресенье, проклятое воскресенье» (с. 138); *предпочитаю «Черную серию»\** — популярная во Франции серия детективных романов (с. 215);

- расшифровка аббревиатуры — *ОАС\** *даже пыталась меня взорвать* — секретная вооруженная организация (Organisation de l'armée secrète, OAS, фр.) ... (с. 113);

- уточнение сути комической ситуации или игры слов: *мое любимое произведение Брукнера* — «*Форель*»\* — «Форель» — песня Шуберта (с. 126); *хорошего друга-забавника\** — здесь непереводаемая игра на созвучие: un bon mari-amant — un bon ami-marrant (с. 154).

Анализ приведенных выше комментариев позволяет заключить, что основное внимание переводчика направлено на представление персоналий, а именно, литераторов (10), а также публичных людей, к которым мы относим певцов, музыкантов, актеров, режиссеров, политических активистов, спортсменов и т. д. (11). О значимости такой информации уже говорилось ранее [Горшкова, 2012]. В контексте анализируемого произведения важно подчеркнуть тщательность переводчика в максимально адекватном представлении означенных лиц, учитывая род деятельности и характер Ф. Саган. Комментарии не только подчеркивают принадлежность писательницы к миру искусства в целом и литературному миру в частности, но и четко обозначают ее левацкие политические взгляды: *В пору войны в Алжире <...> я действительно заняла активную позицию. В защиту Джамили Бупаша, например, ОАС даже пыталась меня взорвать* [Саган, 2015, с. 113].

При переводе этого фрагмента переводчик дает два комментария внизу страницы, представляющих весьма важными и оправданными в контексте изменения времени культуры. Первый — имени Джамили Бупаша, активистки Алжирского национального фронта освобождения, подвергнутой пыткам во французской тюрьме, что послужило поводом для громкого судебного процесса, одним из инициаторов которого была Симона де Бовуар. Приговорена к смерти в июне 1962 г., амнистирована и освобождена в том же году. Вторым комментарием — расшифровка единственной аббревиатуры (ОАС), помогающая читателю адекватно интерпретировать остроту ситуации, в которой оказалась молодая писательница, учитывая характер деятельности секретной вооруженной организации (Organisation de l'armée secrète, OAS, фр.), представляющей собой ультраправую подпольную националистическую террористическую организацию, действовавшую на территории Франции, Алжира и Испании в завершающий период Алжирской войны (1954–1962). В отсутствие означенных комментариев читатель мог недостаточно адекватно истолковать происходящее, во-первых, в силу того, что упомянутая автором «активная позиция» могла реализовываться в самых различных ипостасях, учитывая мятежный и бунтарский характер юной Ф. Саган, и, во-вторых, оставила бы последнего в неведении уровня опасности, представляемого данной организацией.

Заслуживает похвалы и уважительное отношение переводчика к заслугам своих коллег. Сравните, например, комментарий к заковыченной цитате Ф. Саган из «Ангела-хранителя», оформленный в виде ссылки на перевод:

*В лучшем случае им сыграют немного Баха, церковной музыки, которую большинство из них никогда не любило ...». [Цит. по переводу Е. Залоговой] (с. 105).*

Приведенные выше рассуждения касаются главным образом структурных особенностей переводимых произведений. Что касается содержательной стороны, рассмотрим в рамках таковой собственно культурологический аспект, заключающийся, прежде всего, в передаче реалий. В приведенном выше перечне комментарии переводчика касаются реалий, обозначающих названия телеигр и литературных серий. Однако в тексте Ф. Саган есть несколько культурно-специфических моментов, не отраженных в комментариях, за которые хочется надеть на переводчика «венец терновый» и снять с него обещанные выше лавры. Приведем лишь два примера из сферы образования\*.

*J'ai dû y entrer en huitième ou neuvième et y rester quatre ans, jusqu'à la cinquième* (р. 26). — Я поступила не то в восьмой, не то в девятый класс и проучилась там четыре года, до пятого (с. 24).

При переводе фактов, относящихся к образовательной системе Франции, следует учитывать коренное отличие последней от российской, что проявляется, прежде всего, в нумерации классов средней ступени обучения, которая идет в обратном порядке, от большего числа к меньшему. Отсутствие объяснения этого факта может ввести в заблуждение внимательного читателя текста перевода и послужить поводом заподозрить переводчика в небрежности.

*Alors, j'ai été recalée chaque fois en juillet <...> Elle était stupéfaite, terrifiée et elle m'a donné 3!* (р. 31). — Оба раза я заваливала июльскую сессию <...> Она [экзаменатор] была ошеломлена, пришла в ужас и поставила мне «тройку» (с. 29–30).

В данном примере речь идет о результатах устного экзамена, на котором Саган получила три балла за то, что попыталась заменить отсутствие владения английским языком пантомимой, изображающей Макбет. Своим поступком она только напугала экзаменатора, а экзамен все равно не был засчитан. В контексте системы французского образования важно помнить о 20-балльной системе оценок, в соответствии с которой оценка «три» не считается удовлетворительной и свидетельствует об отсутствии необходимых знаний по предмету, что и привело к «провалу» экзамена нашей героиней.

Расхождения в образовательных или иных системах отдельных стран, будь то страны Европы, Азии или Африки, должны с необходимостью находиться в фокусе внимания переводчика в контексте полилога культур, значительно повышая степень его ответственности за адекватное представление информации представителям третьих культур.

И, наконец, совершенно непростительная ошибка переводчика, объясняющаяся, скорее всего, невнимательностью последнего:

*Je n'ai jamais eu le sentiment d'une **césure** entre mon enfance et ma vie d'adulte <...>* (с. 19). — Для меня никогда не существовало **цензуры** между детством и взрослой жизнью <...> (с. 16).

---

\* Автор выражает благодарность за эти примеры студентке-бакалавру Я. Шафаревич.



По-видимому, переводчик отождествил схожие по написанию слова-термины *censure* 'цензура', обозначающее систему госнадзора за содержанием и распространением информации, печатной продукции, музыкальных и сценических произведений, и *césure* 'цезура', понимаемое как 1) ритмическая пауза в стихе, разделяющая стих на некоторое количество частей и 2) граница смысловых частей картины, обозначенная композицией или контрастом цветов, светотеней [<https://ru.wikipedia.org/wiki>]. Оплотность переводчика привела к привнесению в текст дополнительного смысла, никак не связанного с намерением говорящего: Ф. Саган хотела сказать, что она так и не стала взрослой!

Полагаем, что проведенный анализ формально-структурной организации оригинального текста и его возможного перевода исчерпывающим образом доказывает необходимость следования принципу ответственности переводчика за адекватный перевод, важность которого значительно возрастает в случае работы с произведениями политически ангажированных авторов. Что касается содержательной стороны, в крайнем своем проявлении «безответственность» переводчика может привести к провалу межкультурной коммуникации.

#### *Литература*

1. Горшкова В. Е., Запруто А. В. «Сельдь Бисмарка» Ж.-Л. Меланшона в контексте полилога культур (переводческий аспект) // Межд. науч.-практ. конф. «Романистика в эпоху полилингвизма» (19-21 октября 2017 г.). М.: МГЛУ, 2017. С. 133–144.
2. Горшкова В. Е. «Да будет имярек»: «Французский роман» Фредерика Бегбедера как вызов переводчику // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2012. № 3. С. 3–16.
3. Саган Ф. Не отрекаюсь ... / Пер. с фр. Н.О. Хотинская. М.: Эксмо, 2015. 288 с.
4. Mélenchon J.-L. Le hareng de Bismarck (le poison allemand). Paris : Plon, 2015. 205 p.
5. Sagan F. Je ne renie rien. Entretiens 1954-1992. Paris: Stock, 2014. 256 p.

#### RESPONSIBILITY PRINCIPLE OF TRANSLATOR IN THE CONTEXT OF CULTURES POLYLOGUE

*Vera E. Gorshkova*  
Dr. Sci. (Philol.), Prof.,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: [gorchkova\\_v@mail.ru](mailto:gorchkova_v@mail.ru)

It is crucial that a translator follows the «responsibility principle» in the course of translation both in respect of the content and the structure of the source text and the relevance of this principle significantly increases in the context of polylogue of cultures what is most evident in the translation of texts by politically motivated authors such as Jean-Luc Mélenchon. This consistent pattern is considered at the example of footnotes that are made, on the one hand, by the author of the source text to explicate some particular events or persons and, on the other hand, by a translator whose comments directly depend on the position he/she takes within the said polylogue of cultures. Our reasoning is supported by the comparative analysis of the original text «Je ne renie rien...» by Françoise Sagan and its translation into Russian as this book is rich in footnotes shedding light on the events that had a direct impact on the becoming of Sagan's personality. Undue irresponsibility of the translator when rendering the aspect of the meaning is illustrated by examples.

*Keywords:* polylogue of cultures; responsibility principle; translation commentary; reality.

**ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И. Ф. АННЕНСКОГО  
КАК ФОРМА КОММУНИКАТИВНОЙ ПРАКТИКИ**

© **Иванова Ольга Юрьевна**

кандидат культурологии, доцент,  
Российский новый университет  
Москва, Российская Федерация  
E-mail: terentia@mail.ru

Статья посвящена культуре Серебряного века. Автор на примере переводческой деятельности И. Ф. Анненского, известного поэта, критика, переводчика и педагога, рассматривает перевод как форму коммуникативной практики, нацеленной не на передачу информации, а на формирование новых смыслов. Автор утверждает, что типология перевода является категорией культурологической. Она определяется типом той культуры, в рамках которой реализуется. Многообразие культуры Серебряного века, по мнению автора статьи, проявляется и в многообразии ее коммуникативных практик, к числу которых автор относит и перевод. Полиморфизм, нелинейность, ассоциативность представления и восприятия культурной истории человечества являются главными характеристиками эстетики Серебряного века, определяя собой типологию ее коммуникативных практик. Теоретические тезисы автора статьи подкреплены конкретными примерами, наглядно демонстрирующими концепцию переводческой деятельности И. Ф. Анненского.

*Ключевые слова:* Серебряный век; И. Ф. Анненский; переводческая деятельность; коммуникативная практика.

Предметом обсуждения в этой статье является перевод, а точнее, — переводческая модель, лежащая в основе переводческой деятельности И. Ф. Анненского, поэта, ученого-филолога, культуролога, литературного критика, педагога и переводчика одновременно. И. Ф. Анненский — одна из ключевых фигур эпохи Серебряного века. Переводы с французского, немецкого, английского, латинского и, прежде всего, с древнегреческого языков занимали большую часть его творческой жизни. И. Ф. Анненский стал известен как переводчик прежде, чем опубликовал свои оригинальные поэтические произведения. Вместе с тем, как мы уже неоднократно отмечали, «его переводы в связи с известными критическими высказываниями Ф. Ф. Зелинского и М. Л. Гаспарова были приняты как данность и сколько-нибудь значительному анализу не подвергались, типологически не определялись и с моделями перевода не соотносились» [Иванова, 2012, с. 64–65]. И сейчас, спустя более чем 100 лет, считается хорошим тоном в разговоре об Анненском — переводчике Еврипида, тексты которого были главным объектом переводческой деятельности Иннокентия Федоровича, указать на то, что он «придерживался принципов, которые уже не могут быть удовлетворительными» [<http://evripid.com/why-to-translate-after-Annensky>; дата обращения 21.02.2018 г.], отметить его очевидные ошибки и погрешности.

Однако переводческая деятельность Анненского, как, впрочем, и переводческая деятельность ряда его современников, связанная с переводом именно поэтических текстов, имела мало общего с тем, что мы традиционно вкладываем в понятие художественный перевод, предполагая, что перевод служит средством преодоления межъязыкового/межкультурного барьера между автором и потенциальным читателем.

Типология перевода является категорией культурологической. Она определяется типом той культуры, в рамках которой реализуется. Вопрос о типологии культуры Серебряного века относится к числу вполне изученных, хотя, безусловно, каждое новое поколение исследователей пытается и будет пытаться искать и находить в ней новые грани. Опираясь на собственный исследовательский опыт, сошлемся на работу «Античность как энтелехия культуры Серебряного века» [Иванова, 1999], в которой мы попытались сформировать и описать парадигму культуры Серебряного века, охарактеризовав ее в целом как ренессансную и выделив в ней, в частности, такие определяющие черты как элитарность (культура интеллигенции, «салона», «кружка»), книжность, много-(и интер-) национальность, всеобъемлющий синтез и синкретизм, а также очевидную, предопределенную элитарностью, книжностью и синтетизмом, интертекстуальность.

В культуре Серебряного века, а точнее, в рамках того ее конкретного этапа, который можно обозначить как период «рубежа веков», особую роль играет так называемый «средовой контекст», создающий единое культурное пространство, объединяющее единой средой потенциальных авторов и их потенциальных читателей, равнозначных и адекватных друг другу уровнем своего «информационного запаса»<sup>1</sup>, который включает знание иностранных языков, базовый, т.е. гимназический, уровень владения реалиями отечественной и мировой культуры, интеллектуальные интенции. Попытки охарактеризовать интенции и прагматику поэтических переводов авторов рубежа веков привели исследователей к следующим взаимодополняющим позициям. Ср.:

1. «Поэты искали способ выразить себя в большей мере, чем выполнить переводческую задачу и ввести новое поэтическое имя в круг чтения русского общества» [Топер, 2001, с. 109].

2. Переводы Серебряного века адресованы такому читателю, который знаком с оригиналом или без труда для себя может с ним познакомиться [Любжин, дата обращения: 13.02.2011].

Именно в этом «средовом контексте» живет, трудится и творит И. Ф. Анненский, который неслучайно в предисловии ко «Второй книге отражений», сборнику своих критических статей пишет: «Я пишу здесь только о том, что все знают, и только о тех, которые всем нам близки. Я отражаю только то же, что и вы» [Анненский, 1979, с. 123]. Именно этот «средовой контекст» определяет интенции (они же функции) его переводческой деятельности, анализ которой позволяет говорить о ее трех основных функциональных аспектах: когнитивном, эмоционально-эстетическом и коммуникативном.

Оценка когнитивной и эмоционально-эстетической функций переводов, представленная нами в различных работах, посвященных переводческой деятельности И. Ф. Анненского, позволила определить его переводческую модель как герменевтико-синтетическую [Иванова, 2009; Иванова, 2012 и др.].

Когнитивная функция перевода реализуется у Анненского в двух направлениях:

- перевести, чтобы узнать, т.е. «приобщиться к чему-либо посредством внутреннего осознания и самопереживания, постичь что-либо внутренне и обладать этим во всей полноте его жизненных проявлений» [Франк, 1996, с. 166];

---

<sup>1</sup> Термин Р. К. Миньяра-Белоручева.

- перевести, чтобы включить переведенный и по-своему, для себя интерпретированный текст в нелинейное, «стереоскопическое» [Эпштейн, 2004] пространство гипертекста культуры Серебряного века.

Эмоционально-эстетическая функция, находясь в состоянии абсолютного симбиоза с функцией когнитивной, проявляется в стремлении передать «внутреннее осознание и самопереживание», «постижение и полноту обладания», процесс «встраивания» переведенного текста в «стереоскопическое» пространство культуры посредством создания такого вербального текста, знаки которого в оптимальной, с точки зрения переводчика, форме отражают результаты «постижения» и позволяют в наиболее органичной, опять же, с точки зрения переводчика, форме, соотнести этот новый (переведенный текст) с той картиной интертекстуального пространства культуры, которая отражается в сознании переводчика, которая представляет собой его видение пространства культуры, выраженное в вербальном и невербальном формате. Полиморфизм, нелинейность, ассоциативность представления и восприятия культурной истории человечества является главными характеристиками эстетики Серебряного века, определяя собой типологию всех ее коммуникативных практик, включая перевод.

Остается ответить на вопрос, как и в чем реализуется коммуникативная функция перевода, определенного нами как герменевтико-синтетический. Положение о том, что тип культуры как способ существования социума (определенной социальной группы или среды, в частности) предопределяет формы и способы коммуникации этого социума, с нашей точки зрения, можно принять за пресуппозицию. Итак, формы и способы коммуникации определяются типом культуры. Сложность и структурная многомерность эпохи Серебряного века как социокультурного феномена в последние годы привлекает к себе большое внимание тех исследователей, научный интерес которых связан с проблемами коммуникативистики как самостоятельного направления научного знания. С точки зрения коммуникативистики, принципиально важным является признание того, что уже сам процесс вербализации, в том числе, основанной на эмоционально-эстетической интенции, есть признак и условие коммуникации. Это аналогично тому, что говорит Р.О. Якобсон о переводе, когда понимает под переводом все способы интерпретации вербального знака [Якобсон, 1978, с. 64–65]. Появление нового знака в системе языка определяется необходимостью введения нового смысла, нового концепта. Текст создается только с одной целью — формирование нового смыслового узла, нового концепта, а также нового значения уже известного знака как нового смысла в пространстве интертекста культуры. Идентификация этой информации, выражающей новые смыслы, происходит только в условиях коммуникации. В конце концов, ведь любой перевод — это коммуникация а priori.

Нельзя не согласиться с мнением коммуникативистов о том, что «принципиально важным для понимания специфики процессов коммуникации в культуре Серебряного века является ее синкретизм, не одномерный и не линейный характер» [Ляхович, 2015, с. 324].

Принципиально важными характеристиками этой коммуникации, с нашей точки зрения, являются также следующие:

- ее замкнутый, «средовой», и поэтому — элитарный характер;
- равнозначность объема и содержания уровней «информационного запаса» (см. Р. К. Миньяр-Белоручев) всех участников процесса коммуникации;

- нацеленность не только и не столько на обмен информацией, сколько на создание новых смыслов как информационного повода, определяющего цель коммуникативного акта;
- исходная уверенность автора/переводчика текста в адекватном<sup>2</sup> восприятии со стороны коммуникантов (адресатов) его когнитивно-эстетических интенций;
- отсутствие как таковой межкультурной коммуникации<sup>3</sup> в силу синтетизма мироощущения, когда нет «чужих» в смысле инокультуры, и все пространство мировой культуры в ее синхронии и диахронии воспринимается как «свое», когда собирается «мед со всех цветов», когда коммуникация выстраивается как диалог равных, «своих», узнаваемых по той самой половинке палочки — «символа»<sup>4</sup>, к которой этимологически и сущностно восходит само понятие «символизм».

Многообразие культуры Серебряного века проявляется и в многообразии ее коммуникативных практик [Ляхович, 2015] к числу которых, следуя за определением этого термина [Зотов, Лысенко, 2010], мы относим и перевод.

Далее мы попробуем проиллюстрировать высказанные выше соображения на примере анализа перевода «Ночной песни странника» Гете, предпринятого И. Ф. Анненским<sup>5</sup>.

По времени перевод стихотворения Гете совпадает с публикацией первого поэтического сборника И. Ф. Анненского «Тихие песни», подписанного псевдонимом «Ник. Т-о», что соответствует греческому «Утис» (имя, которым назвал себя Одиссей, пытавшийся бежать из пещеры Полифема) и отражает, как извест-

---

<sup>2</sup> Под адекватностью в данном случае мы понимаем не абсолютное согласие с предлагаемой формой и содержанием интерпретации, но ее однозначную идентификацию. Когда прозрачны и понятны все аллюзии, подтексты и имплицитные смыслы

<sup>3</sup> Следует отметить, что, что именно последняя характеристика с особой отчетливостью воплотилась в творчестве И. Ф. Анненского. В своем поэтическом синтетизме, распроставившемся как на поэтические переводы, так и на оригинальное поэтическое творчество, Анненский идет достаточно далеко, фактически объединив все пространство своих текстов (и переводных и оригинальных) в некую единую семиосферу, мозаику универсальных знаков-интертекстов европейской словесной культуры, где стерты грани «своего» и «чужого» слова, «своего» и «чужого» текста, потому что каждое слово, каждый образ и каждый текст, связанный с настоящим и личным, «своим», одновременно предполагает у читателя рождение разнообразных ассоциаций с «чужим» словом, многочисленных аллюзий на «чужие» тексты. «Свое» слово приобретает истинное поэтическое звучание только на фоне и в синтетическом единстве с ассоциативным рядом «чужих» слов. Особенность такого синтетизма состоит в том, что новое поэтическое впечатление возникает как результат сосуществования синтеза и дифференциации. Свободно владея многими универсальными интертекстами европейской словесной культуры, Анненский своевольно, но вполне органично размещает их в самых разных контекстах своего текста, и оригинального и созданного как перевод. Для него в пространстве созданного им текста все — «свое», у него нет «чужого», но понять его текст можно только тогда, когда анализирующим сознанием читателя будет определен источник, претекст, и сопоставлен с данностью — текстом Анненского. Именно на этом синтетико-дифференцирующем принципе Анненский строит свой поэтический и переводческий метод [6].

<sup>4</sup> Реалия культуры Древней Греции.

<sup>5</sup> Об этом ранее — см. Иванова, 1999.

но, «одиссееву» тематику «Тихих песен» и творчества Анненского в целом<sup>6</sup>. Обратимся к конкретным текстам

**Гете:** *Über allen Gipfeln/ Ist Ruh,/ In allen Wipfeln spürest du/ Kaum einen  
Hauch;/ Die Vögelein schweigen im Walde./ Warte nur,/ balde Ruhest du auch.*

**Подстрочник:** (перевод наш. — О. И.) *Над всеми вершинами тишина (или покой — в немецком тексте употреблено многозначное и емкое по своей универсальности немецкое слово Ruh)./ На макушках всех деревьев / Не ощутишь никакого дуновения./ Птицы молчат в лесу./ Подожди же,/ Скоро ты успокоишься/ (затихнешь, отдохнешь; в немецком тексте употреблен глагол *Ruhest*, однокоренной немецкому многозначному существительному «тишина» (*Ruh*), с которого начинается стихотворение)*

**Перевод И. Анненского:**

*Над высью горной Тишь./ В листве уж черной/ Не ощутишь/ Ни дуновенья.../  
В чаще затих полет./ О, подожди! ... Мгновенье — / Тишь и тебя возьмет.*

Следует иметь в виду, что Гете не был оригинален. Его «Песня» — это расширение темы, предложенной много веков назад другим поэтом — спартанцем Алкманом: *Спят вершины высоких гор и бездн провалы, Спят утесы и ущелья, Змеи, сколько их черная всех земля ни кормит. Густые рои пчел, звери гор высоких, И чудища в багровой глубине морской. Сладко спит и племя Быстролетающих птиц.* (пер. В. Вересаева)

И текст самого Гете, и следующие за ним тексты переводов его стихотворения вполне могут быть восприняты как некая интертекстуальная деривация Алкмана. Сходясь воедино в одном из «узлов» гипертекста вселенской культуры, объединенные интертекстуальными связями, эти тексты создают стереоскопический образ космического покоя, каждая из проекций которого есть самостоятельный мир-гипертекст индивидуального творческого сознания конкретного автора (переводчика). Гете, как, например, и другой его переводчик, Лермонтов, — амбивалентны. Емкость немецкого «*ruhes*» и русского «отдохнешь» («отдохнешь и ты») предполагают и вселенскую гармонию умиротворенной души, и смерть, стирание границ между жизнью и смертью в пространстве космического умиротворения. Что же Анненский? Почему только он однозначно эсхатологичен? Его вариант интерпретации задан всем контекстом его жизнетворчества, его мифологемой и особенно «одиссеевой» тематикой «Тихих песен» [Иванова, 1999; Иванова, 2012]. Путь Одиссея — это путь от жизни к смерти [Жечев, 1997]. В контексте мифологемы Анненского интерес к Гете связан со стремлением увидеть в тексте его стихотворения еще один вариант интерпретации темы смерти. В этом смысле очень важно то, как Анненский исполняет свой перевод. В основе композиции перевода у Анненского, в точном соответствии с Гете и с самим собой, — привычное для него двоимирие — «здесь» и «там»<sup>7</sup>: горные вершины («тот мир»), над которыми тишь; и лирический герой, который пока еще «здесь», но Тишь его возьмет («туда»). *В листве уж черной* — почему черные и почему листы. У Гете их нет. (Но они есть у Лермонтова!). В контексте поэтического

<sup>6</sup> Подробнее — см. Иванова О. Ю. Мифологическая картина мира И. Анненского и М. Волошина (Пещера Полифема) // Русский символизм и мировая культура. Сборник научных трудов под ред. Л. А. Сугай. М.: ГАСК, 2004. Вып. 2. 320 с.

<sup>7</sup> Подробнее см. Иванова О.Ю. «Здесь» и «там» как интертекстуальные элементы поэтического творчества Ин. Анненского / *Colloquium: Международный сборник научных статей* под ред. Г. Перси и А. В. Полонского. Белгород-Бергамо: БелГУ, 2005, с. 79-91.

творчества Анненского лист — символ человеческой жизни, человека вообще. «Древожизненные листы» — образ, идущий от Гомера. Почему черные? Черный — символ ночи, черный — погибающий, последний, закатный. Уж черная листва как знак приближающейся смерти (См. сб. «Тихие песни»). *В чаще затиш полет* — этого нет у Лермонтова, но есть у Алкмана (племя быстролетающих птиц). У Гете — акцент только акустический: «птицы в лесу молчат», в то время как у Анненского и Алкмана схвачены одновременно и потенциальная динамика птичьего полета, и его потенциальное звучание. Чтение перевода Анненского стимулирует обращение к переводу Лермонтова и деривации Гете потому, что в их интерпретациях расставлены другие акценты. Обратим внимание на то, что у Лермонтова возникает дополнительный, по сравнению с Алкманом, Гете и Анненским, образ (не пылит дорога) пути-дороги, очень важный именно для русского культурного контекста. А указание на то, что тексты (мир) Анненского пересекаются с текстами (миром) Лермонтова заложено в самом названии его поэтического сборника «Тихие песни». И, наконец, знаменитая концовка. Здесь присутствует характерная для творчества Анненского (под влиянием античности, под влиянием французской поэзии) персонификация — *Тишь*. Эта Тишь стоит в одном ряду с известными по текстам Анненского соратниками Смерти «Тоской» и «Скукой», «Помыканьями» и «Злобами» (см. сб. «Тихие песни» [Анненский, 1990]). Здесь всем контекстом показано, что Тишь — она и есть Смерть, новая ипостась смерти. А оформленная в стилистике русского фольклора фраза *Тишь и тебя возьмет* (ср., например, *...и ухватит за бочок*) лишь усиливает итеративность неизбежного для всех конца.

Именно текст Анненского в ряду представленных здесь интерпретаций Алкмана обладает стереоскопическим эффектом и позволяет нам, в зависимости от ракурса, одновременно видеть и текст Алкмана, и текст Гете, и текст Лермонтова, объединяя их своими интертекстуальными отсылками, понятными потенциальному читателю, потенциальному адресату Анненского, в единое текстовое пространство, в единую семиосферу, дополняя этот стереоскопический текст новыми интерпретациями, новыми акцентами, новыми смыслами. Адресат может соглашаться или не соглашаться с акцентами и новыми смыслами Анненского, но он их обязательно идентифицирует, поскольку говорит с Анненским на одном языке. Другого читателя Анненский и не предполагает. Так же, например, именно на читателя, хорошо владеющего французским и способного понять юмор, который создается контрастивным сопоставлением русского перевода и французского текста, рассчитывает Анненский, переводя стихотворения французских поэтов конца XIX века.

Таким образом, опираясь на переводческую деятельность И. Ф. Анненского в качестве примера, обладающего наибольшей аргументирующей силой, мы определяем перевод Серебряного века к одну из разновидностей коммуникативных практик, целью которой является не только и не столько передача информации от «одного социального объекта к другому», сколько «конструирование новых смыслов, интерпретаций» [Зотов, Лысенко, 2010], расширяющих и дополняющих гипертекстовое по своей сути коммуникативное пространство культуры Серебряного века в процессе формирования его специфической семиосферы.

### *Литература*

1. Анненский И. Ф. Книги отражений / И. Ф. Анненский; Отв. ред. Б. Ф. Егоров, А. В. Федоров. М.: Наука, 1979. 680 с.
2. Анненский И. Ф. Стихотворения и трагедии / Вступ.ст., сост., подгот. текста, примеч. А. В. Федорова. Л.: Сов. писатель, 1990. 640 с.
3. Еврипид в переводе Вланеса. — [Электронный ресурс] — URL: <http://evripid.com/why-to-translate-after-Annensky> (Дата обращения 21.02.2018).
4. Жечев Т. Миф об Одиссее (Главы из книги)//Иностранная литература.1997. № 1.
5. Зотов В. В., Лысенко В. А. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества. — [Электронный ресурс] — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-praktiki-kak-teoreticheskiy-konstrukt-izucheniya-obschestva> (дата обращения: 20.02.2018).
6. Иванова О. Ю. Античность как энтелехия культуры серебряного века /Дисс. на соискание ученой степени канд. культурологии по специальности 24.00.01. «Теория и история культуры». М., 1999. 298 с.
7. Иванова О. Ю. Иннокентий Анненский — парадигма творчества и модель перевода. / La traduction: philosophie, linguistique et didactique. Collection UL3. Ed. Tatiana Miliaressi. Travaux et recherches. Universite Charles-de-Gaulle-Lille 3.France. 2009. PP.109–112. 445 P.
8. Иванова О. Ю. К вопросу о новых терминах в переводе (И. Анненский и его модель перевода) / Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Филология. 2012. № 1(2). С.64-67.
9. Любжин А. И. «Не на простых крылах, на мощных я взлечу...» Оды Горация в переводах Иннокентия Анненского /Литературно-философский альманах. — [Электронный ресурс] — URL: <http://Alexandria.ussh.ru> (Дата обращения 12.03.2011).
10. Ляхович Д. А. Особенности устной коммуникации в литературе Серебряного века. — [Электронный ресурс] — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-ustnoy-kommunikatsii-v-literature-serebryanogo-veka> (Дата обращения 20.02.2018).
11. Топер П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. М.: Наследие, 2001. 254 с.
12. Франк С. Л. Русское мировоззрение. СПб.: Наука, 1996. 736 с.
13. Эпштейн М. Знак пробела. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.
14. Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода /Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16-24.

### TRANSLATION MODEL I. F. ANNENSKII AS A FORM OF COMMUNICATIVE PRACTICE

*Olga Y. Ivanova*

Cand. Sci. (Cultural Studies), A/Prof.,

Russian New University

Moscow, Russian Federation

E-mail: [terentia@mail.ru](mailto:terentia@mail.ru)

The article is devoted to the culture of the Silver age. The author considers the translation as a form of communicative practice aimed not at the transfer of information, but at the formation of new meanings on the example of translation activity of I. F. Annensky, famous poet, critic, translator and teacher. The author argues that the translation typology is a cultural category. It is determined by the type of culture within which it is implemented. The diversity of the culture of the Silver age, according to the author, is manifested in the diversity of its communicative practices, among which the author refers and translation. Polymorphism, nonlinearity, associativity of representation and perception of the cultural history of mankind are the main characteristics of the aesthetics of the Silver age, defining



the typology of its communicative practices. The theoretical theses of the author are supported by concrete examples demonstrating the concept of translation Activity of I. F. Annensky.

*Keywords:* Silver age; I. F. Annensky; translation activity; communicative practice.

УДК 008:81'255.2

**СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА  
ПРИ ПЕРЕВОДЕ КУЛЬТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННЫХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ  
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Т. ПРАТЧЕТТА "GOING POSTAL")**

© **Платицына Татьяна Владимировна**

кандидат культурологии, доцент,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: tplatitsyna1@gmail.com

© **Мартынова Светлана Васильевна**

учитель английского языка,  
МАОУ СОШ № 52  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: svetlana\_martynova\_93@mail.ru

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу окказионализмов в фантастическом сатирическом романе британского писателя Т. Пратчетта «Going Postal» и анализу их переводов, выполненных Р. Кутузовым и Е. Шульгой. Авторы рассматривают культурно-обусловленные окказионализмы с точки зрения их связи с историей и культурой англоязычных стран, принимая за основу определение А. Горчхановой. Окказионализмы выделяются как одна из основных причин возникновения когнитивного диссонанса при переводе художественного произведения. Авторы анализируют стратегии, к которым прибегают переводчики для преодоления когнитивного диссонанса при переводе окказионализмов. Они включают в себя создание неологизма в переводящем языке, замену понятием в контексте целевого языка со сходной функцией, транслитерацию, реже используются игра слов, вольный перевод и калькирование.

*Ключевые слова:* лингвокультурологический анализ; культурно-обусловленный окказионализм; когнитивный диссонанс; переводческие стратегии.

Окказионализмы, которые можно отнести к одной из основных причин возникновения когнитивного диссонанса при переводе художественного произведения, являются атрибутивной чертой языка фэнтези. Мы предполагаем, что для осуществления его адекватного перевода необходим лингвокультурологический анализ окказионализмов. В данной статье мы рассматриваем культурно-обусловленные окказионализмы романа Т. Пратчетта «Going Postal» в лингвокультурном аспекте и анализируем существующие способы их перевода.

«Postal» — роман жанра сатирического фэнтези известного английского писателя Терри Пратчетта, опубликованный в Великобритании в 2004 году, и принадлежащий к серии «Плоский мир» (Discworld). Роман повествует о Мойсте фон Липвиге, которого приговорили к повешению за кражу, но ему был предоставлен случай спасти свою жизнь на пришедшем в упадок Анк-Морпоркском почтамте. Мойст решил начать работу заброшенной почты с того, что организо-

вал отправку многочисленных писем, забытых всеми. Тем не менее, у героя появился противник, который не был заинтересован в возрождении конкурентов, однако сообразительный Мойст фон Липвиг все-таки возродил почту, он не только придумал, как обойти противников, но и вывел их на чистую воду, раскрыв мошенничество.

Термин «культурно-обусловленный окказионализм» мы заимствуем у А. Горчхановой, которая предлагает выделять три группы окказионализмов в зависимости от того, есть ли возможность их перевода только на основании составных частей окказионализма, или надо будет обращаться к широкому контексту для более глубокого анализа.

1) К первой группе относятся явные окказионализмы, значение которых определяется на основании значений их составных частей, когда контекст для перевода не нужен; 2) контекстуальные окказионализмы, семантика которых раскрывается только с помощью контекста; 3) культурно-обусловленные окказионализмы, для интерпретации которых необходимы фоновые знания, т.к. они сами не выражают отношения между своими компонентами [[www.academia.edu/5159275](http://www.academia.edu/5159275), 02.05.2017].

Рассмотрим окказионализмы, которые, на наш взгляд, являются культурно-обусловленными и требуют лингвокультурологического анализа для адекватного перевода.

Во-первых, нам представляется необходимым рассмотреть название романа — *Going postal*. В американском варианте английского языка это неологизм, который означает буйное поведение. При переводе на русский язык переводчик Р. Кутузов предложил свой вариант передачи смысла, используя окказионализм *опочтарение*. Этот термин стал применяться для обозначения насильственных действий или массовых убийств, которые совершались человеком с нестабильной психикой. При этом агрессор направлял свои действия на коллег по работе или оказавшихся случайно рядом лиц, которые напрямую не провоцировали агрессора на подобные действия.

Выражение *to go postal* впервые было употреблено в 1990-х годах в газетах США в связи с рядом похожих случаев, которые произошли в почтовых отделениях Америки в период 1980–1990-х гг. Служащими почты были совершены групповые убийства как рядовых граждан, так и своих коллег. Впервые подобный случай произошел в 1986 году: Патрик Шеррилл, служащий Оклахомского почтового отделения, во время своего рабочего дня открыл пистолетный огонь по людям, находящимся в отделении, затем застрелился. Были убиты 14, ранены 6 человек. Всего с 1986 по 1997 годы произошло около 20 таких же случаев, в которых жертвами стали более 40 человек.

Окказионализм «опочтарение» был использован впервые в декабре 1993 года в газете *St. Petersburg Times* (в наст. вр. *Tampa Bay Times*): «Симпозиум был организован американской почтовой службой (англ. *U.S. Postal Service*), в которой имело место наибольшее число подобных инцидентов, из-за чего неофициально их стали называть ”опочтарение”. В дальнейшем это слово начали употреблять в информации обо всех случаях агрессии, повлекших жертвы в офисах, школах, на рабочих местах которые совершаются в порыве ярости или в состоянии эмоциональной нестабильности» [<https://news.google.com/newspapers?id=jHxaAAAIBAJ&sjid=bUsDAAAIBAJ&pg=6034%2C3734101>, 01.05.2018].

При переводе этого окказионализма важно учитывать как прагматический, так и смысловой аспекты, а также обращаться к истории и культуре США. Используя эквивалентный неологизм, Р. Кутузов в своем онлайн переводе романа передает заголовок как *Опочтарение*, Е. Шульга в официальном переводе, опубликованном в 2016 году, использует для перевода заголовка функциональную замену *Держи марку!* Для продвижения книги очень важно, какой она имеет заголовок. Выбор названия — это всегда процесс творческий, так как важно привлечь внимание читателя. По этой причине издатель русскоязычной версии романа-фэнтези Терри Пратчетта и редактор совместно решили, что книга должна иметь игровое и заманчивое название «Держи марку!»

Рассмотрим некоторые другие окказионализмы романа, приводящие переводчика в состояние когнитивного диссонанса: часто при их переводе переводчики прибегают к стратегии, когда понятие в переводящем языке заменяется другим, со сходной функцией.

Например, в серии романов Пратчетта *Discworld (Плоский Мир)*, *clacks* — используется как неофициальное прозвище для системы семафоров. Последние представляют собой самое быстрое средство не-магического общения. Впервые этот неологизм был употреблен в романе *The Fifth Elephant (Пятый Элефант)*, а затем писатель воспользовался им в романе *Going Postal*, где это слово стало широкоупотребительным. Р. Кутузов и Е. Шульга переводят производное *clacksman* как *семафорщики*, тем самым используя аналогию со словом *linesman*, которое переводится на русский язык как *путевой сторож*; связист геофизической партии, путевой обходчик [URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/nauka\\_i\\_tehnika/matematika/NEMAN\\_DZHON\\_FON.html](http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/matematika/NEMAN_DZHON_FON.html), 31.07.2017]. Интересно, что Р. Кутузов делает специальную сноску для пояснения своего перевода: «*linesman* — семафорные башни стоят в линию через каждые 8 миль. Так что линейный — это то же самое что и семафорщик, — прим. перев.» [URL: <https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-79.php>? 15.06.2017].

В следующем примере, при переводе окказионализма *Octeday* нужно обратить внимание на то, что в изображаемом Плоском мире неделя состоит из восьми дней, восьмой из них называется *Octeday*. В русском языке также существует слово *осьмица*: «до внедрения европейских календарей на Руси использовалась своя система летоисчисления. Год состоял из 9 календарных месяцев, включающих в среднем по 40 дней, а каждая неделя насчитывала не по 7 дней, как сейчас, а по 9, и назывались они так: Понедельникъ, Вторникъ, Третьникъ, Четверикъ, Пятница, Шестица, Седьмица, Осьмица и Неделя» [URL: <http://slavyanskaya-kultura.ru/slavic/tradition/drevnie-nazvaniya-dnei-nedeli-i-mesjacev-u-rusov.html> 01.05.2018].

При переводе *Octeday* в романе Р. Кутузов создает свой неологизм использует, а Е. Шульга заменяет понятие со сходной функцией в контексте целевого языка: *Sundays and Octedays* Р. Кутузов переводит как *Воскресенья и Восьмисенья*, Е. Шульга — *воскресенья и осьмицы*. Р. Кутузов опять дает пояснение в ссылке: «*Octeday* — восьмой день восьмидневной недели Диска — прим. перев» [URL: <https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-79.php> (дата обращения: 15.06.2017)].

Еще один окказионализм, представляющий интерес — название праздника *Hogswatch*, при переводе которого Р. Кутузов и Е. Шульга создают неологизмы *Страшдество* и *Страшество* соответственно. Речь идет о вымышленном

празднике, который в Плоском Мире похож на Рождество. Последняя ночь года, соответственно, именуется *Hogswatchnight*. Существует другой перевод этого окказионализма — *Свячельник* (ср. с русским: *сочельник*). В фантастическом мире Т. Праттчета этой ночью волшебник *Hogfather* (*Санта-Хрякус*) облетает Мир на санях, которые запряжены четверкой кабанов, он оставляет детям подарки. В этот праздник крестьяне украшают свои жилища деревцами дуба и гирляндами сосисок из бумаги.

Ниже в таблице представлены другие примеры перевода окказионализмов из романа:

Оригинал	Перевод Р. Кутузова	Перевод Е. Шульги	Способ перевода
Clacksmen	Семафорщики [5]	Семафорщики [4]	замена понятием в контексте целевого языка со сходной функцией
Gnats	Мошкробы [5]	Комалырии [4]	замена понятием в контексте целевого языка со сходной функцией. создание неологизма
AM\$ 150,000	сто пятьдесят тысяч анк-морпоркских долларов [5]	150 000 анк-морпоркских долларов	замена понятием в контексте целевого языка со сходной функцией
pigeon-holes	скворечники	Голубятни [4]	замена понятием в контексте целевого языка со сходной функцией, создание неологизма
Hogswatch	Страшдество [5]	Страшедство [4]	Создание неологизма (наподобие праздника Рождество)
Sektober-fest	Сектоберфест [5]	Сектоберфест [4]	Создание неологизма (наподобие Октоберфеста), транслитерация.
Came to us from the Siblings of Offler charity home, sir.	Попал к нам из Дома Призрения Братьев Оффлера [5]	Печальная история. К нам пришел из богадельни братьев в Оффлере [4]	Транслитерация, создание неологизма (Offler — крокодилообразное божество Плоского Мира)
SundaysandOctedays	Воскресенья и Восьмесенья,	воскресенья и осьмицы	Создание неологизма, замена понятием в контексте целевого языка со сходной функцией
A lot of what travelled on the Grand Trunk was called the Overhead.	Эти спецсигналы назывались Оверхед [5].	Многое из того, что передавалось по Магистрале, называлось верхней частотой [4]	Создание неологизма в ПЯ, замена понятием в контексте целевого языка со сходной функцией
'Last year the combined workshops (or "pineries")	В прошлом году мастерские Анк-Морпорка (или «булавочные», как их называют) [5]	За минувший год мастерскими (или «булавочными мануфактурами») [4]	Создание неологизма в ПЯ

Pinheads	Булавочноголовые [5]	Булавочники [4]	Создание неологизма в ПЯ
Р. Кутузов вовлекает в игру перевода своих читателей, отмечая в ссылке, что «pinheads — слово богатое коннотациями. Обозначает и "булавочная головка", и "дурак". А кроме того так звали одного из жутких адских монстров в старом ужастике Hellriser, — прим. перев.» [ <a href="https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-79.php">https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-79.php</a> , 15.06.2017]. Таким образом, переводчик активизирует читательское восприятие, предлагая свою трактовку образов «булавочноголовых»			
Chapter Seven A Post Haste	Глава 7А Почтспешность [5]	Глава седьмая с половиной. Во весь опор[4]	игра слов, вольный перевод
Последовательность глав романа неожиданна для читателя: после главы седьмой следует глава «семь с половиной» или 7А, затем сразу глава девятая. «В Плоском мире число 8 считается числом волшебным, поэтому его стараются не употреблять, особенно сами волшебники — прим. перев.» [ <a href="https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-80.php">https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-80.php</a> , 15.06.2017]. Оборот <i>posthaste</i> переводится как <i>поспешно, стремительно</i> . Р. Кутузов при переводе использует осознанную игру слов, а Е. Шульга предлагает читателю вольный перевод.			
Home of Acuphilia	«Дом Акуфилии Acuphilia — от латинского acus (иголка), слово придуманное Пратчеттом по аналогии с филателией, — прим. перев.» [ <a href="https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-79.php">https://profilib.net/chtenie/18638/terri-pratchett-opochtarenie-79.php</a> , 01.05.2018]	Обитатели акуфилиста [4]	транслитерация
Филателия — это коллекционирование знаков почтовой оплаты — почтовых марок; этикеток, ярлычков, календарных и специальных гашений (штемпелей), штампов и других филателистических материалов [7].			
It also contained a more measured report from clerk Alfred, and Lord Vetinari had circled the section headed 'The Smoking Gnu'.	В ней также лежал более взвешенный доклад клерка Альфреда, и лорд Ветинари обвел в нем кружком раздел посвященный «Дымящему Гну» [5].	Там же был и более сдержанный рапорт от клерка Альфреда, где лорд Витинари обвел в кружок раздел, озаглавленный «Дымящийся ГНУ» [4]	Калькирование, транслитерация
Р. Кутузов отмечает: «The Smoking Gnu — помимо антилопы гну не исключен намек на операционную систему GNU — прим. перев.» [5] «GNU — операционная система типа Unix, программы которой свободны...Разработка GNU сделала возможным пользование компьютером без программ, которые растоптали бы вашу свободу» [ <a href="https://www.gnu.org/home.ru.html">https://www.gnu.org/home.ru.html</a> , 15.06.2017].			
I believe you may be thinking about the “Agatean Wall”	Похоже, вы имеете в виду «Агатейскую Стену» [5]	Полагаю, вы имеете в виду «агатянскую стену» [4]	Калькирование, транслитерация

			рация
Mailslide	Письмолзень [5]	Лавина [4]	Игра слов, вольный перевод

Таким образом, при переводе окказионализмов во многих случаях необходим лингвокультурологический анализ, который поможет глубже понять смысл художественного произведения и сделает перевод качественным и адекватным. Переводчики романа прибегают к различным стратегиям и способам для преодоления когнитивного диссонанса, вызванного окказионализмами. В работе были проанализированы 17 окказионализмов, переведенных на русский язык. При этом в большинстве случаев (31%) переводчики используют создание собственного неологизма в переводящем языке. На втором месте — использование приема замены понятием в контексте целевого языка со сходной функцией, что составляет 22%, а на третьем — использование транслитерации, что составляет 18%. Наиболее редко переводчики используют вольный перевод и игру слов (в 11% случаев), а также калькирование (7%).

#### *Литература*

1. The Victoria Advocate Dec.20, 1997. — [Электронный ресурс] — URL: <https://news.google.com/newspapers?id=jHxaAAAAIBAJ&sjid=bUsDAAAAIBAJ&pg=6034%2C3734101> (дата обращения 01.05.2018).
2. Горчханова, А. А. Особенности перевода окказионализмов — [Электронный ресурс] — URL: <https://www.academia.edu/5159275> (дата обращения 02.05.2017).
3. Нейман, Джон Фон. Энциклопедия Кругосвет. — [Электронный ресурс] — URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/nauka\\_i\\_tehnika/matematika/NEMAN\\_DZHON\\_FON.html](http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/matematika/NEMAN_DZHON_FON.html) (дата обращения 31.01.2017).
4. Пратчетт, Т. Держи марку! — [Электронный ресурс] — URL: <http://allpravda.info/content/1178.html>
5. Пратчетт, Т. Опочтарение. — [Электронный ресурс] — URL: [https://royallib.com/read/pratchett\\_tergi/opochtarenie.html#0](https://royallib.com/read/pratchett_tergi/opochtarenie.html#0) (дата обращения 15.06.2017).
6. Славянская культура. — [Электронный ресурс] — URL: <http://slavyanskaya-kultura.ru/slavic/tradition/drevnie-nazvaniya-dnei-nedeli-i-mesjacev-u-rusov.html> (дата обращения 01.05.2018).
7. Филателия. Энциклопедия Академик. — [Электронный ресурс] — URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_philately/2679/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_philately/2679/) (дата обращения 15.06.2017).
8. Что такое GNU? Операционная система Ч GNU. [Электронный ресурс] — URL: <https://www.gnu.org/home.ru.html> (дата обращения 15.06.2017).

#### STRATEGIES TO OVERCOME COGNITIVE DISSONANCE IN TRANSLATION OF CULTURALLY-CONDITIONED NONCE-WORDS (IN T. PRATCHETT'S NOVEL *GOING POSTAL*)

*Tatiana V. Platitsyna*  
Cand. Sci. (Cultural Studies), A/Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: [tplatitsyna1@gmail.com](mailto:tplatitsyna1@gmail.com)

*Svetlana V. Martynova*  
English Teacher,  
Secondary School № 52  
Ulan-Ude, Russia  
E-mail: svetlana\_martynova\_93@mail.ru

The article discusses linguistic and cultural analysis of culturally conditioned nonce words in fantasy satirical novel “Going Postal” and the analysis of their translations by R. Kutuzov and E. Shulga. The authors analyze the nonce words in terms of English-speaking countries’ culture and history, taking into consideration the definition of a nonce word given by A. Gorchkhanova. Nonce words are seen as one of the reasons for cognitive dissonance when translating a literary work. The authors analyze strategies used by the translators to overcome the cognitive dissonance arising in the process of translating nonce words. These strategies include creating a nonce word in a translating language, using a word with the analogous function, transliteration, play on words, free translation, literal translation.

*Keywords:* linguistic and cultural analysis; culturally conditioned nonce words; cognitive dissonance; translating strategies.

УДК 81'367.5

## **МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПУНКТУАЦИОННЫХ ЗНАКОВ**

© **Кондратьева Елена Олеговна**

аспирант,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: yelenaivankina@gmail.com

Описываемая в статье методика призвана решить диагностические задачи: проверить уровень сформированности у будущих переводчиков языковой компетенции — умений и навыков пунктуирования, в первую очередь, текстов на родном языке. В ходе экспериментального исследования была также предпринята попытка определить интерферирующий потенциал знаков препинания, чтобы использовать полученные данные при разработке технологии дальнейшего исследования. Исследование проходило в три этапа и завершилось письменным переводом текста с иностранного языка на родной. Его результаты позволили сделать выводы о недостаточной сформированности у студентов умений и навыков пунктуирования, в том числе на родном языке; о том, что студенты не всегда способны верно интерпретировать знак в тексте; о частотности обратной пунктуационной интерференции в переводе, вероятно, обусловленной конвергенцией пунктуационных систем двух языков в сознании переводчика.

*Ключевые слова:* перевод; пунктуация; пунктуационная интерференция; эксперимент; методика эксперимента.

### **Введение**

В данной статье описан предварительный этап исследования, конечная цель которого состоит в разработке определенного алгоритма по предотвращению пунктуационной интерференции в процессе письменного перевода.

Мы предполагаем, что, в отличие от интерференции на других языковых уровнях, где речевые навыки и умения на родном языке оказываются прочнее, а потому менее подвержены интерференции, пунктуационная интерференция до-

вольно часто носит обратный характер. Мы считаем, что это связано с формальным сходством знаков препинания, в частности, в английском и русском языках.

Среди факторов пунктуационной интерференции мы также отмечаем недостаток у переводчиков соответствующих знаний, умений и навыков пунктуирования текста как на родном, так и на иностранном языках. Из этого следует наше предположение о том, что причина пунктуационной интерференции кроется в том числе и в том, что переводчикам часто не известен весь функциональный потенциал знака препинания, они не знают, какие логические связи между элементами высказывания способен передавать тот или иной знак, какую роль пунктуация играет при построении логики мышления и изложения. В связи с этим необходимо понять, какое место пунктуация занимает в индивидуальном семиозисе переводчика.

Чтобы ответить на все поставленные вопросы, мы планируем провести эксперимент, который будет состоять из диагностического этапа — определения сформированности языковой компетенции студентов — и обучающего этапа, направленного на профилактику пунктуационной интерференции в будущих переводах наших испытуемых.

В качестве подготовки к основной части мы провели предварительный этап исследования, в рамках которого ставили следующие задачи:

- определить интерферирующий потенциал знаков препинания в переводе с иностранного языка на родной язык;
- проверить, насколько хорошо у студентов сформированы навыки и умения пунктуирования на родном языке, в том числе при переводе;
- выработать валидный экспериментальный материал для диагностической и обучающей частей основного исследования.

Чистоту эксперимента обеспечили, помимо прочего, «заслепленные» условия его проведения: информанты не знали о предмете нашего исследования.

### **Выборка**

Эксперимент был опробован на разных группах информантов, от студентов отделения переводоведения, филологии и журналистики второго года обучения до профессиональных переводчиков. Такой охват объясняется разными факторами, в числе которых можно назвать как специфику отдельных этапов, так и доступность испытуемых.

### **Этапы исследования. Первый этап**

Первый этап исследования состоял в отборе первичного материала, на базе (и по результатам анализа) которого планировалось составлять материалы для последующих этапов. Для этого мы собирали письменные переводы, тематика которых ограничивалась лишь заказами, которые поступали к нашим коллегам-переводчикам. Информантами на этом этапе выступили профессиональные переводчики-носители русского языка. Поскольку интерес для нас представляет именно обратная интерференция, мы отбирали исключительно тексты, переведенные ими с английского языка на русский.

Цель этого наблюдения состояла не в определении уровня пунктуационной грамотности информантов и частотности пунктуационной интерференции, а в том, чтобы установить, синтаксические конструкции каких типов обладают интерферирующим потенциалом, какие знаки препинания и какие их функции чаще переносят из английского текста в русский.



При этом мы придерживались широкого подхода к понятию интерференции, предполагающего взаимовлияние двух и более языков билингва, ее двунаправленность [Вайнрайх, 1979; Хауген, 1972; Багана, Хапилина, 2010], с той оговоркой, что нас интересуют не любые проявления интерференции, а только отрицательные, т. е. манифестирующиеся в речевых, а именно в пунктуационных ошибках.

При анализе поступавших текстов мы руководствовались понятиями о речевой норме и речевой ошибке, идеями о соотношении этих понятий и факторах возникновения ошибок, изложенными в трудах С. Н. Цейтлин (1982), В. Ф. Русецкого (2011), А. К. Григорьевой (2004), А. Ф. Прияткиной (2005).

Собрав необходимый материал, мы составили перечень наиболее частотных пунктуационных ошибок, вероятно обусловленных интерференцией.

### **Второй этап**

Данных, полученных во время первичных наблюдений, не было достаточно для подготовки экспериментального текста с целью перевода на родной язык с учетом конструкций с интерферирующим потенциалом. Поскольку одним из факторов интерференции считается недостаток у переводчика знаний по соответствующему аспекту, необходимо было проверить, насколько вообще студенты отделения перевода и переводоведения владеют пунктуационными нормами русского языка и насколько успешно могут их применять.

Для этого, опираясь на справочную литературу по русской пунктуации [Лопатин, 2017] и с учетом наших наблюдений мы составили тест на знание некоторых трудных случаев русской пунктуации, состоящий из 22 вопросов с вариантами ответов.

Далее следовало проверить, насколько корректно будущие переводчики применяют свои теоретические знания по пунктуации русского языка. Мы подготовили тексты для «заслепленного» диктанта на русском языке: информанты не знали, какой именно аспект языка нас интересует. Общий объем двух текстов составил 414 слов.

Помимо прочего, диктант призван помочь ответить на следующие вопросы:

- видят ли студенты логические связи между частями предложений;
- понимают ли значение, роль, функцию того или иного знака препинания в предложении, в тексте;
- «подключают» ли они имеющиеся у них в сознании пунктуационные нормы и правила при переводе, обращают ли они внимание на пунктуационное оформление или следуют пунктограммам оригинала постольку, поскольку не владеют нормой русского языка в достаточной степени.

При анализе полученных данных мы отметили следующее:

- информанты не всегда верно определяли количество предикативных ядер в предложении, путая сложные предложения с простыми предложениями, включающими однородные члены;
- информантам известен не весь функциональный набор знаков двоеточие и тире: отношения между двумя предикативными ядрами типа *постулат* -> *пояснение постулата*, выражаемое в русском языке двоеточием, приписывается знаку тире;
- испытуемые не умеют верно распознать или отразить наличие общего для двух предикативных ядер условия (интонацию — вопросительную, общий второстепенный член, общую придаточную часть).

Данные этого этапа эксперимента показали, что испытуемые, во-первых, не владеют пунктуационной нормой русского языка в полной мере; во-вторых, они не всегда видят логические отношения между отдельными элементами высказывания, которые в том числе можно вывести из его пунктограммы при условии адекватного владения общепринятыми правилами пунктуирования.

Для большей достоверности выводов тем не менее считаем необходимой рефлексии, в ходе которой по результатам проверки диктантов планируется составить индивидуальные карты для каждого испытуемого, с помощью которых они смогут пояснить выбор той или иной пунктограммы.

### **Третий этап**

Среди прочих типов интерференции Ю. А. Жлуктенко выделяет такой тип, как наделение единиц данной системы функциями, присущими их иноязычным коррелятам [Жлуктенко, 1974, с. 64–65].

Согласно У. Эко, разные сообщества могут пользоваться одинаковым набором знаков, но устанавливать для них разные значения, принимать разные конвенции их употребления [Эко, 2006, с. 136–140]. В связи с этим предполагается, что при переводе текста с одного языка на другой необходимо помнить, что один и тот же знак препинания может обладать разным значением и функциями в разных языках в соответствии с принятой в языковом сообществе конвенцией.

На третьем этапе мы предложили студентам перевести текст с английского языка на русский, чтобы выяснить, как будущие переводчики справятся с поставленными перед ними пунктуационными задачами. Текст был составлен преимущественно с теми синтаксическими конструкциями, которые мы выделили как обладающие высоким интерферирующим потенциалом по результатам первых двух этапов исследования. При его составлении также учитывались пунктуационные правила американского варианта английского языка [Strauss, Kaufman, Stern, 2014]. Объем текста составил 460 слов, при переводе которого в среднем испытуемые допустили 9,33 ошибки, вероятно обусловленные интерференцией английского языка на русский.

Как и диктант, этот этап проходил в «заслепленном» режиме: испытуемые не знали, какой именно переводческий навык мы рассматриваем. Так мы могли быть уверены, что они не приложат дополнительных усилий, чтобы пунктуационное оформление их работы было более нормированным, чем обычно.

Чтобы минимизировать субъективность при интерпретации получаемых данных и, в частности, понять, с чем именно связана конкретная ошибка: с незнанием соответствующего правила или с неумением определить логику изложения — за этапом перевода в будущем эксперименте также планируется рефлексия, в ходе которой студентам будет предложено пояснить выбранные пунктограммы.

### **Первые результаты**

Проведенные эксперименты позволили сделать следующие выводы:

1. Несмотря на то, что переводчики изучают пунктуационную систему родного языка гораздо подробнее, чем пунктуацию иностранного языка (последнюю многие, по собственному признанию, отдельно не изучали вообще), в их переводах очень часто наблюдается деструктивная обратная интерференция, манифестирующаяся в пунктуационных ошибках.

2. Хотя студенты изучали пунктуацию родного (в нашем случае — русского) языка в школе, они довольно плохо владеют этими пунктуационными норма-

ми, особенно если учесть специфику их будущей профессии, основанной на работе в том числе с письменным текстом.

3. Помимо функций формальных разделителей, пунктуационные знаки способны передавать логические связи между элементами фразы и текста, которые информанты не всегда могли верно распознать или отразить.

4. На наш взгляд, в сознании информантов происходит конвергенция пунктуационных систем двух языков на основе внешнего сходства знаков препинания, потому они зачастую не задумываются о том, что пунктограмма предложения на языке перевода может отличаться от пунктограммы оригинала.

#### **Дальнейшее применение полученных данных**

Проведенные эксперименты послужили в качестве диагностики языковой компетенции испытуемых, благодаря чему можно утверждать, что при профессиональной подготовке переводчика необходимо учитывать, насколько хорошо он владеет пунктуационными нормами будущих рабочих языков.

В отличие от описанных выше пробных экспериментов, через все этапы эксперимента в основном исследовании пройдут одни и те же информанты. В связи с этим, чтобы обеспечить «заслепленные» условия, этапы первой части основного исследования будут выстроены в следующем порядке: *диктант -> перевод -> рефлексия -> тесты на знание пунктуации*.

Совокупность всех полученных результатов исследования и полученные в ходе их анализа выводы лягут в основу обучающего этапа эксперимента с разделением участников на экспериментальную (которая пройдет обучение) и контрольную (которая не пройдет обучение) группы.

Обучающий курс будет включать, помимо прочего, обучение разрабатываемому нами алгоритму работы с пунктуацией в переводе, основанной на психолингвистической модели перевода значимости [Дашинимаева, 2017, с. 188–189].

#### *Литература*

1. Багана Ж., Хапилина Е. В. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм. М. : Флинта, Наука, 2010. 79 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
3. Григорьева А. К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Пенза, 2004. 187 с.
4. Дашинимаева П. П. Психолингвистическая модель перевода значимости // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2017. № 3. С. 188–192.
5. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. Киев: Вища школа, 1974. 164 с.
6. Мурашов А. А. Культура речи: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. 576 с.
7. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. 432 с.
8. Прияткина А. Ф. Русский язык. Культура речи. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2005. 165 с.
9. Русецкий В. Ф. «Инструкция употребления», или Причины и механизмы речевых ошибок // Русский язык в школе. М., 2011. Вып. 2. С. 60–68.
10. Хауген Э. Языковой контакт [Электронный ресурс] // Новое в лингвистике / сост., ред., вступ. ст. В. Ю. Розенцвейга. М.: Изд-во Прогресс, 1972. Вып. 6. Режим доступа: [http://www.classes.ru/grammar/153.new-in-linguistics-6/source/worddocuments/\\_2.htm](http://www.classes.ru/grammar/153.new-in-linguistics-6/source/worddocuments/_2.htm) (дата обращения: 24.03.2018).

11. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. М. : Просвещение, 1982. 143 с.

12. Straus, J., Kaufman, L., Stern, T. The Blue Book of Grammar and Punctuation. San-Francisco, Jossey-Bass, A Wiley Brand, 2014. 201 p. Available at: <https://www.grammarbook.com> (accessed 31 March 2018).

#### METHODS OF IDENTIFYING THE TRANSFER POTENTIAL OF PUNCTUATION MARKS

*Elena O. Kondrateva*

Research Assistant,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
E-mail: yelenaivankina@gmail.com

The study described herein aimed to assess prospective translators' language skills in terms of punctuation, primarily in their native language. The study also tried to identify the transfer potential of punctuation marks, so we can consider the data received from the study in developing the experimental material to use within the following study phases. The preliminary study consisted of three phases. In the last phase, the responders were to perform written translation from their international language to their native language. The study showed that: the students underdeveloped their skills in punctuating, including those in their native language; they cannot always interpret a punctuation mark in a text correctly; the reverse punctuation transfer occurs in translations rather often, probably due to the convergence effect.

*Keywords:* translation; punctuation; punctuation transfer; experiment; experimental methods.

УДК 81. 111

#### ОБОСНОВАНИЕ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ ПАРЕМИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА БУРЯТСКИХ ПАРЕМИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

© **Будаева Цындыма Львовна**

аспирант,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: budaeva\_21@mail.ru

В статье дается обоснование непереводимости паремических фразеологизмов. В частности, рассматривается проблема переводимости / непереводимости на разных этапах развития переводческой науки. В работе постулируется идея об относительном характере переводимости на основе теоретических положений, разработанных современными переводоведами. Дается краткий обзор основных способов перевода фразеологизмов, которые в рамках данной работы переходят в этапы перевода. В качестве примеров для анализа отобраны три бурятские паремии, отражающие как этно-ориентированные, так и общечеловеческие ценности. На первом этапе перевода автор применяет узально-дословный нормативный перевод, служащий инструментом метаязыкового анализа исходной единицы; на следующем этапе осуществляется поиск коррелятов в языке перевода. В результате анализа переведенных единиц ав-

тор дает ряд оснований непереводимости / относительной переводимости паремических фразеологизмов.

*Ключевые слова:* теория перевода; переводимость / непереводимость; фразеологизм; паремия; коррелят.

Проблема переводимости / непереводимости занимала умы теоретиков перевода уже с самого зарождения переводческой мысли. Еще во времена перевода Библии признавалась тотальная переводимость священных текстов, переводы которых служили распространению христианских идей, а также являлись главным орудием становления новых европейских языков [Гарбовский, 2004, с. 37]. Вильгельм фон Гумбольдт утверждал, что язык является выражением духа народа, который невозможно передать средствами другого языка, тем самым ставя под сомнение саму возможность перевода [Гумбольдт, 1984, с. 68]. Идеи философа нашли свое продолжение в гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой мышление обуславливается спецификой языка, а содержание последнего не имеет соответствий в другом языке, что также служит свидетельством принципиальной невозможности перевода [Комиссаров, 2002, с. 71].

В более поздние периоды развития переводческой науки принцип абсолютной непереводимости сменяется диалектическим пониманием переводимости. Как утверждает А. Д. Швейцер, отсутствие тождественности и моменты «недопонимания» между отправителем и получателем в условиях двуязычной коммуникации не являются поводом для признания невозможности перевода [Швейцер, 1988, с. 109]. Подобного же мнения придерживается и А. В. Федоров, согласно которому сама идея переводимости имеет место, поскольку многие современные исследователи допускают ее возможность, а зачастую даже и доказывают [Федоров, 2002, с. 160].

П. П. Дашинамаева в своих исследованиях постулирует идею об априорной невозможности достижения тождественности исходной и рецептивной значимости ввиду расхождения, во-первых, систем, норм и узусов исходного языка (далее ИЯ) и языка перевода (далее ПЯ), во-вторых, концептуальной картины мира участников коммуникации и, в-третьих, психонейрофизиологических принципов порождения и восприятия речи [Дашинамаева, 2017а, с. 192]. Автор утверждает, что способы мышления людей варьируются от одного этнического общества к другому, и эта идея — идея культурной асимметрии — может служить в качестве обоснования принципа непереводимости / относительной переводимости. Следующее из оснований связано с когнитивной природой переводческого процесса. Согласно психонейролингвистическим законам речемышления, не существует тождественного восприятия внешнего мира и формирования одинаковой внутренней картины мира [Дашинамаева, 2017б, с. 343]. Иными словами, переводчик не в силах вызвать в окне сознания реципиента те же самые ассоциативные значения и образы, которые возникают у отправителя исходного текста (далее ИТ).

Принципиально важно отметить, что в рамках нашей работы мы не абсолютизируем понятие переводимости / непереводимости, поскольку данный феномен носит скорее относительный характер, нежели абсолютный. Л. К. Латышев на этот счет пишет следующее: «Переводимость — закономерность статистическая, включающая в себя как моменты переводимости, так и моменты непереводимости. Причем статистически первые подавляюще преобладают над вторыми.

Именно этим объясняется высокая практическая эффективность перевода» [Латышев, 2005, с. 48–49].

В данной статье мы обоснуем непереводимость / относительную переводимость паремических фразеологизмов на примере перевода бурятских пословиц и поговорок на английский язык. Традиционно фразеологические единицы относятся к категории труднопереводимых, поскольку их перевод зачастую вызывает сложности, связанные с передачей не только всех компонентов значения, но и национально-культурной специфики фразеологизмов. В. Н. Комиссаров в свою очередь связывает трудности перевода фразеологизмов со сложной комплексной структурой их семантики, которая содержит предметно-логические и коннотативные компоненты [Комиссаров, 1990, с. 152]. По мнению П. П. Дашинимаевой, фразеологизмы характеризуются слабой степенью переводимости, которая обусловливается различиями в концептуальной картине мира и тенденциях житейского мышления представителей культуры-1 и культуры-2 [Дашинимаева, 2017б, с. 326].

Разберем основные способы перевода образной фразеологии. В целом в современной переводческой литературе принято выделять два основных способа: а) собственно перевод фразеологизма; б) подбор коррелята в ПЯ.

По терминологии В. Н. Комиссарова, первый способ перевода называется *дословным переводом* или *калькированием*, который используется лишь в тех случаях, если, во-первых, фразеологический перевод невозможен, и, во-вторых, образ в исходной единице достаточно понятен рецептору перевода. В противном случае, если связь между переносным и прямым значением не вполне ясна, данный способ перевода может привести к нарушению смысла переводимого фразеологизма (напр., *Necessity is the mother of invention* — *Необходимость — мать изобретательности*).

Второй способ перевода фразеологизмов сводится к подбору в ПЯ фразеологических эквивалентов и аналогов, выражающих схожее метафорическое значение. При использовании *фразеологического эквивалента* передается весь комплекс значений исходной единицы: метафоричность образов, эмоционально-экспрессивная окраска, смысловое наполнение иноязычного фразеологизма. В. Н. Комиссаров отмечает, что такие соответствия можно обнаружить у так называемых интернациональных фразеологизмов (напр., *The game is not worth the candles* — *Игра не стоит свеч*).

*Фразеологический аналог* подразумевает подбор в ПЯ фразеологизма со схожим переносным значением, основанном на ином образе (напр., *A bird in the hand is worth two in the bush* — *Лучше синица в руках, чем журавль в небе*) [Комиссаров, 1990, с. 153–154].

Мы рассматриваем вышеназванные два способа перевода фразеологизмов в качестве двух отдельных этапов перевода. В нашей работе первый способ, именуемый нами как *перевод-деметафоризация*, представляет собой узуально-дословный нормативный перевод и выступает в качестве промежуточного этапа перевода. В данном случае перевод-деметафоризация служит инструментом металингвистического анализа исходной единицы, т.е. вскрытия сути механизма метафоризации, что, несомненно, в значительной степени облегчает второй этап перевода — подбор фразеологических эквивалентов и аналогов.

Итак, для анализа возьмем бурятский фразеологизм, иллюстрирующий в определенной степени особенности мировосприятия бурят: *«Ганса сусал гал бо-*

лохогуй, ганса хүн хүн болохогуй» (досл. *Одна головня в пламя не разгорится, а один человек человеком не станет*). На первом этапе перевода в результате перевода-деметафоризации исходной пословицы получаем следующее английское выражение: *One amber can't become a fire on its own, a man can't become a human on his own*. Перевод пословицы в подобном ключе позволяет наиболее полно и точно раскрыть прескриптивный смысл, заложенный в ней: из одного тлеющего полена нельзя разжечь огонь, точно так же, как и без людей человек не способен стать человеком. В данном случае мы наблюдаем четкую параллель между огнем и человеком, что вполне объяснимо. Еще с давних времен в быту бурят огонь имеет очень важное сакральное значение — приносит богатство, удачу и счастье в дом. Поэтому буряты, следуя своим традициям и обычаям, по сей день выражают огню-очагу свое глубокое почтение и уважение, «угощая» его нетронутой частью лучшей пищи. Однако для английского реципиента использование денотата огня в качестве основы образа будет не совсем понятно: для англичан огонь не имеет столь жизненно важного значения, как для бурят, живущих в суровых климатических условиях, где огонь является не просто источником тепла, но и священной сущностью.

На следующем этапе перевода на основе выявленного нами прескриптивного смысла бурятской пословицы проводим поиск коррелятов в ПЯ. Поскольку исходная пословица не относится к числу интернациональных фразеологизмов, она не имеет фразеологического эквивалента в английском языке. Вторая часть паремии мгновенно вызывает в окне сознания русскую пословицу «*Один в поле не воин*», выражающую схожее, но не тождественное прескриптивное значение: от одного человека мало пользы, поэтому нужно действовать сообща. В английском языке находим готовый коррелят со схожим переносным смыслом, но уже с другим предметным компонентом значения: “*One man is no man*” (досл. *Один человек — не человек*). Обратим внимание, что во второй части бурятской пословицы и в английском варианте используется образ человека в целом (хүн — *a man*). В результате поиска английского аналога в «Русско-английском словаре пословиц и поговорок» [5], обнаруживаем еще одну пословицу, близкую к первой части исходной паремии по образному и предметному значению: “*One stone alone cannot grind corn*” (досл. *Одним камнем не перемолоть кукурузу*) [URL: [https://proverbs\\_ru\\_en.academic.ru](https://proverbs_ru_en.academic.ru); дата обращения: 18.03.2018]. В данном случае мы наблюдаем очевидную параллель между следующими денотатами, составляющими основу образа пословиц: *сусал — a stone; гал — corn*.

Аналогичным образом проанализируем следующий пример «*Ан алаагүй аад, арһыень бү хубаа*» (досл. *Не убив дичь, не дели шкуру*). При узуально-дословном переводе пословицы на английский язык получаем следующее значение: *Don't divide the skin of the animal you haven't killed*. На основе перевода-деметафоризации декодируем дидактическую функцию паремии: судить о чем-либо нужно только по конечным результатам. В данном случае переносный компонент значения пословицы строится на основе образа дичи. Металингвистический анализ исходной единицы позволяет заключить, что связь между переносным и прямым значением пословицы достаточно прозрачна: шкуру зверя можно поделить только тогда, когда его убьют; об успехе какого-либо дела можно говорить только тогда, когда оно свершится. Очевидно, что английскому получателю не составит труда расшифровать прескриптивный потенциал пословицы.

Исходя из прескриптивного значения бурятской пословицы, на следующем этапе перевода осуществляем поиск фразеологических эквивалентов и аналогов. Поскольку в английском языке отсутствует фразеологизм, совпадающий с исходной единицей по всем параметрам, подбираем английский аналог, выражающий то же переносное значение: “*Don’t count your chickens before they are hatched*” (досл. *Не считай цыплят, пока они не вылупились*) [URL: [https://proverbs\\_ru\\_en.academic.ru](https://proverbs_ru_en.academic.ru); дата обращения: 18.03.2018]. Как видно из примера, в английском варианте образ зверя сменяется на образ цыплят (*ан — chickens*). Важно отметить, что при поиске коррелятов в английском языке, мы опираемся на русский вариант со схожим прескриптивным значением, таким посредником является русская пословица «*Цыплят по осени считают*». Заметим, что русский и английский аналоги используют денотаты цыплят для передачи схожего переносного значения, в отличие от бурятской пословицы, где лексема «дичь» составляет основу образа.

Разберем последний пример, иллюстрирующий общечеловеческую ценность — любовь: «*Дуранай нюдэн хохор*» (досл. *У любви глаза слепы*). При переводе-деметафоризации получаем следующий дословный перевод: *Love has blind eyes*. Исходя из представленного перевода на английский язык, интерпретируем прескриптивный смысл поговорки: влюбленный не замечает недостатков любимого человека и не видит вокруг ничего. Любовь в данном случае предстает в виде живого существа, имеющего глаза. На первый взгляд, употребление словосочетания *хохор нюдэн (слепые глаза)* в контексте поговорки является излишним и семантически неверным, поскольку само слово *слепой* уже включает понятие *глаза*. Однако использование слова *нюдэн* придает поговорке большую экспрессивность и убедительность и практически не мешает восприятию смысла исходной единицы.

Примечательно, что при интерпретации прескриптивного смысла исходной поговорки в сознании сразу возникают две русские версии «*Любовь слепа*» и «*Любовь зла, полюбишь и козла*». В английском языке им соответствует единственный эквивалент “*Love is blind*” (досл. *Любовь слепа*) [URL: [https://proverbs\\_ru\\_en.academic.ru](https://proverbs_ru_en.academic.ru); дата обращения: 19.03.2018]. Приведенные примеры доказывают, что исходная и английская поговорки совпадают как по переносному, так и по предметному компоненту значения: любовь воспринимается как нечто живое, лишенное способности видеть. Заметим, что русский вариант «*Любовь зла, полюбишь и козла*» относится к сниженному, просторечному стилю и использует иной образ для передачи переносного смысла. В этом случае любовь воспринимается как коварное чувство, мешающее трезво видеть объект своей любви. Тем не менее, в английском языке имеется коррелят, совпадающий с бурятской поговоркой по таким важным параметрам, как переносный и предметный компонент значения, а также по эмоционально-стилистической окраске.

Итак, проведенный нами анализ подтверждает, что перевод паремических фразеологизмов зачастую вызывает у переводчика ряд трудностей. В первую очередь они связаны с передачей прескриптивного смысла паремии. В. Н. Комиссаров отмечает, что сохранение переносного компонента значения является самым важным и обязательным условием перевода фразеологизмов. Узуально-дословный перевод эффективен лишь в тех случаях, если, во-первых, связь между переносным и прямым значением достаточна ясна, т.е. прескриптивный потенциал паремии легко выводим; и, во-вторых, в ней отсутствует какой-либо



национально-стилистический компонент значения, поскольку воспроизведение последнего всецело препятствует пониманию реципиентом переносного смысла исходной единицы ввиду отсутствия или нехватки фоновых знаний. В нашем случае лишь в последнем примере мы замечаем соблюдение всех вышеназванных условий. Тем не менее, представитель определенной культуры обладает иной концептуальной картиной и, соответственно, вкладывает свои смыслы в то или иное понятие, поэтому даже при переводе интернациональных фразеологизмов абсолютно эквивалентный перевод невозможен априори.

Следующий важный момент связан с сохранением в ПЯ образа, используемого в исходной единице. Зачастую как при переводе-деметафоризации, так и при подборе коррелятов, передача предметного компонента становится невозможной, поскольку в большинстве случаев каждый отдельный язык использует для выражения переносного смысла паремии те денотаты, которые встречаются чаще всего в повседневной жизни и имеют важное значение для представителей той или иной культуры. Исключения составляют те же интернациональные фразеологизмы, число которых в исследуемом материале незначительно. В первом и втором примерах нам не удалось найти английские корреляты, использующие те же денотаты, что и исходная паремия. Лишь в последнем примере мы наблюдаем совпадение по данному параметру, что подтверждает тезис В. Н. Комиссарова о том, что сохранение прямого значения фразеологизма не является обязательным и столь важным, ведь при необходимости переносный смысл можно передать в ПЯ с помощью другого образа, что в очередной раз говорит об относительной переводимости фразеологизмов.

И последний наш вывод связан с передачей особой звуковой выразительности бурятских паремических единиц, которая достигается за счет использования таких художественных приемов, как аллитерация («*Ганса сусал гал болохогүй, ганса хүн хүн болохогүй*») и ассонанс («*Ан алаагүй аад, арһыень бү хубаа*»). Ни в одном из случаев нам не удалось передать на английский язык данную особенность бурятского языка. На наш взгляд, подобные функциональные потери также являются основанием относительной переводимости паремий.

Таким образом, вышеизложенные основания, моделирование перевода трех паремических единиц, поиск и анализ их коррелятов подтверждают точку зрения П. П. Дашинимаевой о слабой степени переводимости паремических единиц: переводимость паремических фразеологизмов носит весьма относительный характер.

#### *Литература*

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник. Москва: Изд-во Московского университета, 2004. 544 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 1984. 400 с.
3. Дашинимаева П. П. Психолингвистическая модель перевода значимости. Вестник Тверского государственного университета. Сер. Филология. 2017. № 4. С. 188–192.
4. Дашинимаева П. П. Теория перевода: психолингвистический подход. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. 360 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1990. 253 с.

6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002. 424 с.
7. Латышев Л. К. Технология перевода: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2005. 320 с.
8. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. Режим доступа: [https://proverbs\\_ru\\_en.academic.ru/](https://proverbs_ru_en.academic.ru/) (дата обращения: 18.03.2018).
9. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учебное пособие. 5-е изд. Санкт-Петербург: Филологич. фак-т СПбГУ; Москва: Филология ТРИ, 2002. 416 с.
10. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. 215 с.

UNTRANSLATABILITY OR RELATIVE TRANSLATABILITY OF PAREMIC UNITS  
(ON THE EXAMPLE OF BURYAT-INTO-ENGLISH TRANSLATION)

*Tsyndyma L. Budaeva*  
Research Assistant,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: budaeva\_21@mail.ru

The article justifies untranslatability of paremic units. In particular, translatability / untranslatability at different stages of translation science is considered. The author postulates the relative nature of translatability, relying on conceptions of modern translators. Next, the main ways (stages) of phraseology translation are overviewed. Three Buryat units reflecting both ethno-oriented and universal values are taken to be a source of analysis. At the first stage the author uses word-to-word translation, which helps analyze the original unit; at the next stage the author searches for correlates in English. As a result of the analysis, the author gives a number of reasons for untranslatability / relative translatability of paremic units.

*Keywords:* translation theory, translatability / untranslatability; phraseology; paremia; translation method; correlate.

## **V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

---

УДК 37.016.811

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

© **Языкова Наталья Витальевна**

доктор педагогических наук, профессор,  
Московский городской педагогический университет  
Москва, Российская Федерация  
E-mail: yazykova-n@mail.ru

Исходным при рассмотрении актуальных проблем реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании является концептуальное положение о полиподходности в рамках культурной парадигмы иноязычного образования как методологической основы современной лингводидактики. В статье проведен анализ культурно ориентированных стратегий овладения иностранным языком, обоснован лингводидактический потенциал межкультурного подхода для формирования и развития национально-культурной идентичности обучающихся по сравнению с другими культуросообразными подходами. В качестве главных направлений развития межкультурной компетентности обучающихся аргументирована необходимость усиления межкультурного измерения современных учебно-методических комплектов для школы и вуза и совершенствование организационных форм непрерывного профессионального развития преподавателей, направленных на формирование их готовности и способности к успешной реализации технологий межкультурного обучения иностранным языкам.

*Ключевые слова:* культурная парадигма; иноязычное образование; полиподходность; межкультурный подход; культурно ориентированные стратегии овладения ИЯ; межкультурные маркеры УМК; развитие межкультурной готовности преподавателей.

Необходимость соизучения иностранного языка и культуры, реализации принципа диалога культур в системе иноязычного образования в отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам (далее — ИЯ) в полной мере осознается профессиональным сообществом, регламентирована государственными образовательными стандартами общего и высшего профессионального образования. Актуальные теоретические вопросы и технологические решения активно обсуждаются на многочисленных научных форумах и конференциях. Результаты научных исследований обобщены в монографиях, значительном количестве диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата педагогических наук. Анализ современных исследований по обсуждаемой проблематике в зарубежной языковой педагогике убеждает нас в том, что Российская научная школа развивается в русле мировой тенденции кросс-культурного иноязычного образования. Однако возникает вопрос: в какой степени отечественные и зарубежные подходы к обучению/изучению ИЯ коррелируют в контексте культур, есть ли концептуальные различия и особенности их реализации в практике преподавания ИЯ в общеобразовательной и высшей професси-

ональной школе? В связи с поставленным вопросом хотелось бы раскрыть авторское видение некоторых концептуальных аспектов проблемы межкультурного иноязычного образования и с этих позиций поставить ряд методических проблем и обосновать возможные пути их решения.

Исходным в построении концептуальных основ современного иноязычного образования является общенаучная **антропоцентрическая парадигма** познания, которая применительно к образованию реализуется в **личностно-ориентированной парадигме**, направленной на всестороннее развитие личности с учетом принципов гуманизации, индивидуализации и дифференциации, принципа развивающего обучения (А. Н. Леонтьев, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская). Мы разделяем точку зрения А. В. Щепиловой, что личностно-ориентированная методология дает возможность разрабатывать реализующие ее концептуальные подходы в рамках единой парадигмы. По мнению ученого, разрабатываемые подходы имеют методологические особенности, в рамках которых выстраиваются своеобразные системы обучения, модели образовательного процесса, что позволяет ученым «рассмотреть предмет педагогического исследования с разных ракурсов, открывая в нем новые грани, но оставаясь на общей платформе личностно-ориентированного образовательного процесса, признания непреходящей ценности антропоцентрических принципов образования» [Щепилова, 2017, с. 25]. В соответствии с Концепцией модернизации содержания и технологий обучения ИЯ ведущим направлением развития иноязычного образования в мире и отечественной образовательной среде является *поликультурное, полиязычное, разноуровневое языковое образование* [Проект научно обоснованной концепции..., 2017, с. 58], что актуализирует необходимость осмысления личностно-ориентированной парадигмы применительно к специфике и особенностям иноязычного образования в современном глобализирующемся мире.

По мнению Е. Г. Таревой, в лингводидактике полноценно зафиксирован статус ряда сосуществующих парадигм, которые способствуют ее поступательному развитию: антропоцентрическая, аксиологическая, коммуникативная, культуросообразная, компетентностная [Тарева, 2017, с. 25]. Нам представляется, что **личностно-ориентированная парадигма** отражает существенные параметры названных выше парадигм в рамках реализующих ее концептуальных подходов как теоретической базы проектирования и реализации образовательных систем в рамках единой методологии: миссия (антропоцентричность), целеполагание (компетенностность), коммуникативная компетенция (коммуникативность), культура (культуросообразность), ценности и смыслы (аксиологическая направленность). Сказанное подтверждает методологическую состоятельность и правомерность **полиподходности** для обоснования методологической базы проводимых исследований по теории и методике обучения ИЯ в рамках личностно-ориентированной парадигмы современного иноязычного образования.

Безусловно, все многообразие подходов может быть сгруппировано на основе целевой доминанты. Одной из ключевых доминант современного поликультурного, многоязычного образования является культуросообразность. В качестве основополагающих культуросообразных подходов, теоретически и экспериментально доказавших свою научную состоятельность, мы выделяем лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), лингвокультурологический (В. В. Воробьев, Н. В. Языкова), социокультурный (В. В. Сафонова), поликультурный (П. В. Сысоев) и межкультурный подходы (Е. Г. Тарева) (схема 1).



Схема 1. Культуросообразные подходы в иноязычном образовании

Исходным для последующего анализа выделенных культуросообразных подходов является понимание диалога культур в трактовке профессора В. В. Миронова: «Диалог культур — это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг другу в условиях несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры. Зная иной язык, я необходимо адаптирую (перевожу) смыслы другой культуры. Сопоставляя же иную и свою культуру, я необходимым образом понимаю ценность и своеобразие собственной культуры» [Миронов, 2005, с. 150]. Основной посыл лингводидактической интерпретации концепта «диалог культур», предложенный в приведенном определении, может быть обобщен в виде вопроса: «Какой должна быть обучающая стратегия, способная обеспечить взаимодействие, взаимовлияние и взаимопроникновение родной и иной культуры в процессе овладения ИЯ?»

Ответ на поставленный вопрос мы находим в разделе коллективной монографии «Диалог культур и культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности» в работе Е. Г. Таревой [2017, с. 17–44]. В результате глубокого всестороннего анализа сущности современных культуросообразных подходов Е. Г. Тарева формулирует обучающие стратегии для каждого из них в виде определенных формул. Представим их в виде таблицы.

Таблица 1

Название подхода	Обучающая стратегия
Лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров)	овладение языком < — > овладение фактами иной страны
Лингвокультурологический (В. В. Воробьев, Н. В. Языкова)	овладение языком <→> овладение фактами иной культуры
Социокультурный (В. В. Сафонова)	овладение языком/языками в процессе контрастно-сопоставительного соизучения культур
Поликультурный (П. В. Сысоев)	овладение знаниями о культурном разнообразии стран изучаемых языков
Межкультурный (Е. Г. Тарева)	знакомство с фактом иной культуры — перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей — переоценка / осмысление факта родной культуры и на этой основе осознание своей национальной идентичности — постижение с новой Я-позиции явления иной культуры — переоценка факта иной культуры — формирование представления о факте родной культуры с позиции носителя языка.

Предложенные Е. Г. Таревой обучающие стратегии в рамках анализируемых подходов отражают их сущность и не вызывают каких-либо принципиальных возражений. Все они предполагают нацеленность на овладение культурой страны изучаемого языка, что и является основанием для выделения их в группу культуросообразных концептуальных подходов. В этом контексте хотелось бы лишь уточнить отличие обучающей стратегии лингвокультурологического подхода от лингвострановедческого. Обучающая стратегия лингвокультурологического подхода отличается тем, что овладение изучаемым языком происходит в процессе осмысления и анализа не только собственно значения языковых единиц, но и их культурного фона, обобщения и систематизации языковой картины мира в виде лингвокультурологического поля, представляющего собой систему лингвокультурем как диалектическое единство общего, особенного и единичного. В результате такой стратегии обучающиеся овладевают не разрозненными культурно специфическими языковыми единицами, а пластом культуры. Данная обучающая стратегия была теоретически обоснована и экспериментально подтверждена результатами диссертационного исследования Е. С. Лутковой [2017], выполненного под нашим руководством. Нам представляется возможным следующим образом обобщить обучающую стратегию лингвокультурологического подхода: овладение языком путем выявления культурно-маркированных языковых единиц — анализ их семантической структуры — изучение культурного фона на основе разнообразных источников — заполнение культурологических лакун текста — осмысление и интерпретация лингвокультурных фактов при их сопоставлении с аналогичными фактами в родной культуре.

Названные выше обучающие стратегии принципиально отличаются степенью их сопряженности с родной культурой. Авторская обучающая стратегия межкультурного подхода Е. Г. Таревой по сравнению с другими характеризуется ярко выраженной аксеологической направленностью. Как справедливо отмечает автор, стратегия «предполагает освоение обучающимся культурных данно-

стей — и родной, и иной — в их равнозначном статусе, в их взаимном пересечении и интеграции» [Тарева, 2017, с. 39]. Данное положение имеет огромное значение для реализации воспитательного потенциала предметной области «Иностранный язык». Новизна концепции межкультурного подхода в отличие других отечественных и зарубежных культуросообразных концепций состоит в том, что родная культура является не только средством познания иной, но и одной из целей межкультурного иноязычного образования, которая состоит в расширении, углублении знаний родной культуры, ее критическом анализе и осмыслении в процессе овладения чужой. В процессе овладения культурой изучаемого языка обучающийся зачастую впервые в жизни проникает в смыслы отдельных явлений родной культуры, приходит к пониманию, осмыслению и принятию национальных ценностей родной культуры, что фактически является способом социализации личности, формирования ее культурно-национальной идентичности.

Проведенный анализ позволяет сделать важный вывод о необходимости последовательной реализации межкультурного подхода на всех этапах отечественного иноязычного образования. Это положение не может более оставаться благим пожеланием для всех участников образовательного процесса: работникам органов управления образованием, учителям общеобразовательных школ, руководства и преподавателей институтов и факультетов иностранных языков вузов, обеспечивающих подготовку и переподготовку учителей ИЯ, авторским коллективам школьных и вузовских УМК.

Анализ научной литературы, изучение и обобщение практики реализации межкультурного подхода в отечественном иноязычном образовании, личный опыт профессиональной подготовки бакалавров и магистров дает возможность обозначить ряд насущных проблем, без решения которых межкультурный подход как современная инновация иноязычного образования останется в ряду благих пожеланий

1. *Проблема современного учебника по ИЯ, реализующего межкультурный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на всех ступенях иноязычного образования.*

К настоящему моменту научно обоснованы отдельные аспекты теории учебника межкультурного общения (Л. М. Орбодоева, Е. Г. Тарева, Г. Ф. Брызгалова, С. А. Герасимова), разработан ряд инновационных технологий (межкультурное комментирование концептов в родной и изучаемой культурах, лингвокультурологическая интерпретация текста и др.). Однако результаты научных исследований и передовые практики повсеместно не реализуются в школьных УМК и учебных пособиях по межкультурному общению для вузов. Преобладающее большинство учебных изданий реализуют обучающую стратегию социокультурного подхода по формуле «овладение языком/языками в процессе контрастивно-сопоставительного соизучения культур». Но, как справедливо отмечают В. А. Гончарова и В. В. Алпатов, в рамках данной стратегии «родная культура коммуниканта часто познается «по умолчанию», предполагая индивидуальное и сознательное постижение на основе имеющегося жизненного опыта» [Гончарова, 2017, с. 11]. В этой ситуации межкультурный подход к иноязычному образованию, добиваясь переосмысления фактов родной культуры на основе сопоставления с фактами иной культуры, часто ставится под угрозу срыва в силу условного знания или даже незнания учащимися таких фактов. В связи со сказанным издательствам целесообразно усовершенствовать критерии экспертизы школьных

УМК и вузовских учебных пособий по ИЯ с позиции реализации в них межкультурного подхода.

2. *Недостаточный уровень межкультурной профессиональной готовности и способности учителей школ и преподавателей вузов осуществлять межкультурное иноязычное образование в различных типах образовательных учреждений.*

Одним из наиболее эффективных путей решения данной проблемы является привлечение преподавателей языковых вузов, учителей школ к научно-исследовательской работе в области межкультурного обучения ИЯ посредством участия в вузовских, российских и зарубежных научно-практических конференциях по межкультурной тематике, повышения их публикационной активности, организации авторских коллективов для разработки учебных пособий для школьников и студентов. Руководителям кафедр и институтов, директорам школ необходимо предусмотреть различные формы стимулирования активной поисковой работы преподавателей в этом направлении.

3. *Совершенствование межкультурного измерения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры за счет включения в учебные планы специальных модулей и учебных дисциплин, позволяющих целенаправленно и планомерно решать поставленные задачи.*

Решающую роль в реализации обучающей стратегии межкультурного подхода в образовательном процессе, безусловно, играет педагог. Только учитель/преподаватель ИЯ, воспитанный на основе межкультурной образовательной концепции может решать сложные задачи, самостоятельно разрабатывать и внедрять в учебный процесс инновационные технологии. В этом контексте хотелось бы поделиться опытом реализации межкультурного подхода к обучению ИЯ в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета. В институте сформировалась и успешно развивается в последние десять лет научная школа «Межкультурное иноязычное образование в XXI веке» под руководством профессором А. В. Щепиловой, Е. Г. Таревой, Н. В. Языковой, успешно работает аспирантура. В рамках научной школы с целью формирования и развития межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции будущих бакалавров по различным направлениям подготовки разработаны и включены в учебный план рабочие программы новых учебных дисциплин «Практикум межкультурного общения», «Практикум профессионального межкультурного общения», созданы новые и модернизируется содержание традиционно используемых учебников в соответствии с идеями межкультурной концепции. Кафедры активно привлекает будущих учителей ИЯ к выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ по проблеме межкультурного обучения ИЯ. Практика показывает, что интерес студентов к межкультурной тематике ВКР неуклонно растет. В 2015 году 27% выпускников кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации успешно защитили свои работы, в 2016 году — 27,6%, в 2017 — 38,7 %.

В институте ИЯ последовательно реализуется принцип содержательно-целевой преемственности бакалавриата и магистратуры. Основная образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Межкультурное иноязычное образование в школе и вузе» включает следующие дисциплины в рамках теоретико-методологического, методического и межкультурно-коммуникативного модулей:



- Теория многоязычного образования
- Теория и методика межкультурного иноязычного образования
- Методика преодоления национальных стереотипов в межкультурном иноязычном образовании
  - Основы теории межкультурной коммуникации
  - Практика межкультурного общения
  - Практика межкультурного делового общения
  - Практика межкультурной медиакommunikации
  - Практикум межкультурного профессионального общения
  - Практика межкультурного академического общения
  - Русская культура в пространстве межкультурной коммуникации.

Ежегодно в институте открывается набор на новые магистерские программы по проблематике межкультурного обучения английскому, французскому, немецкому, итальянскому, японскому, китайскому языкам, что свидетельствует об их растущей популярности не только среди выпускников бакалавриата МГПУ, но других вузов Москвы.

В заключение необходимо отметить, что актуальность проблемы реализации межкультурного подхода в отечественном иноязычном образовании обусловлена не только его доказанным инновационным статусом и высоким лингводидактическим потенциалом, но и его ролью в современной геополитической ситуации в мире. Успешное межкультурное общение, взаимопонимание, сближение и сотрудничество стран и народов во многом определяется уровнем развития таких важных качеств межкультурных коммуникантов, как уважительное отношение к национальным ценностям иной культуры, эмпатии, толерантности, уважения к личности, культуре народов во всем ее разнообразии и многообразии при условии осознанной национально-культурной идентичности, которая является, по нашему убеждению главной целью межкультурного обучения ИЯ на современном этапе.

#### *Литература*

1. Брызгалова Г. Ф. О концептуальных параметрах модели учебника нового поколения для приобретения умений профессиональной межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2013. — № 23 (683). — С. 105-114.
2. Гончарова В. А. Межкультурное зазеркалье: опыт интеграции родной культуры в российское иноязычное образование в высшей школе / В.А. Гончарова, В. В. Алпатов // Alma Mater = Вестник высшей школы. — 2017 — № 1. — С. 1-6.
3. Луткова Е.С. Методика формирования элементарной лингвокультурологической компетенции обучающихся в элективном курсе (профильная школа, английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Луткова Елена Сергеевна. — М., 2017. — 24 с.
4. Миронов В. В. Философия и метаморфозы культуры. — М., 2005. — С. 150.
5. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный предмет «Иностранный язык». — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.predmetconcept.ru/subject-form/inostrannyj-jazyk>, свободный.
6. Тарева Е. Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного гуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. — М. НЕОЛИТ, 2017. — С. 17-44.

7. Щепилова А. В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования Материалы международной конференции (Москва, 12-14 октября 2017 г.) / Под общ. ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. — М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2017. — С. 24-30.

#### CHALLENGES IN INTERCULTURAL APPROACH TO LANGUAGE PEDAGOGY AND WAYS TO RESPOND TO THEM

*Natalya V. Yazykova*

Dr. Sci. (Pedag.), Prof.,

Moscow City University,

Moscow, Russia

E-mail: yazykova-n@mail.ru

The paper presents the results of empirical research of intercultural approach to language pedagogy based on a cultural paradigm. The article analyses the foreign language teaching and learning strategies in the framework of various culture oriented approaches and argues the highest educational potential of the intercultural approach for fostering students' national identity. The paper substantiates the necessity of real but not mythical implementation of the principle of dialogue of cultures in present day language course books and fostering teachers' cultural and methodological awareness of how to apply it.

*Keywords:* cultural paradigm; language pedagogy, multiaspect approach; intercultural approach; culturally oriented learning strategies; intercultural markers of course books; development of teacher's intercultural awareness.

УДК 372.881.111.1

#### TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MONGOLIA IN THE ERA OF GLOBALIZATION

© **Zeenyambuu Choidon**

PhD in Philology, Prof.,

National University of Mongolia

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: zeenyambuu.choidon@yahoo.com

© **Otgontuya Dashtseren**

PhD in Philology, Prof.,

National University of Mongolia

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: otgontuya@num.edu.mn

This article deals with some issues of teaching foreign languages in the era of globalization, when the need of people from different countries to be able to engage in effective intercultural communication keeps growing. The authors argue that foreign language teaching approaches are predetermined by historical development of the society as a whole, the level of intercultural ties and traditions, as well as trends in methodological theory. Today, in the globalization era, openness of intercultural ties has had a great impact on the current approaches to foreign language learning in Mongolia. These approaches have undergone considerable change and are now characterized by the overall orientation towards communica-

tive teaching methods and intense use of information technologies. The article also emphasizes high motivation of Mongolian people towards foreign language learning.

*Keywords:* foreign languages; globalization; global languages; intercultural communication; teaching method; information technology.

One of the brightest signs of the modern reality is globalization. The term ‘globalization’ first appeared in the 1960s in the works of the Canadian philosopher and culturologist M. McLuhan, who predicted that globalization would inevitably cause cultural integration and become a powerful tool for influencing national cultures and languages [McLuhan, 1964, c. 273]. According to A.V. Mironov, globalization is ‘a complex multidimensional process that manifests itself in the economic, political, informational and cultural universals when territoriality disappears as the organizing principle of social and cultural life’ [Mironov, 2001, c. 13]. The processes of globalization cover all aspects of the human community’s life — economy, finance, labor, information, intellectual resources, education, science, art. In the 21<sup>st</sup> century, the need for a deep scientific understanding of the nature of the globalization process from the point of view of linguistics seems to be particularly urgent. Language as a means of communication is traditionally considered one of the main indicators of the state of society as a whole, therefore, any transformation of social relations is primarily manifested in the linguistic environment of the country.

The complexity of the processes of interaction of languages in the era of globalization makes it expedient to distinguish in didactic purposes language as an instrument and custodian of culture, and language as a means of communication. Today, approaches to foreign language teaching are organized around its culturological component, and the main educational paradigm is the idea of studying the culture of the people through language training. Not only knowledge of a foreign language, but also the ability to communicate with representatives of other cultures are now relevant.

Yet, this idea has become widely spread in Mongolia only in the past few decades. As we know, specificity of teaching foreign languages is associated with the historical development of society as a whole, intercultural ties and traditions, so certain features in the historical development of Mongolia determined the nature of foreign language teaching in this country. Therefore, let us consider the stages in the development of language education through the perspective of overall Mongolian history.

Mongolia has a rich tradition in learning foreign languages, beginning in Genghis Khan’s times. Yet, foreign language teaching in secondary and higher educational institutions remained traditional for a long time: Sanskrit and Tibetan were taught immensely since 14<sup>th</sup> centuries, as Buddhism spread in Mongolia [Burnee, 2013, c.30]). In the 13<sup>th</sup> -14<sup>th</sup> centuries, the Mongols became acquainted with the teachings of Confucian and ancient Indian philosophical and religious works through Sanskrit, Uighur, Chinese, and Tibetan languages. The teaching of the Russian language began in 1861 in the first Russian-Mongolian school. From 1922-1923 the schools of our country began to establish links with foreign schools. The policy of the French language, which began in the 1920s, became legislative in the 1950s and 1960s. In Mongolia, German officially began to be taught in the late 1960s. In 1957, the department of Chinese language was opened at the Foreign Languages Faculty of Mongolian State University and more than 10 students began to study Chinese. Since that time, a new history of teaching Chinese began. The Japanese language is included in the program of public private educational institutions. Teaching Japanese began at the Mongolian language

department in 1974. Now Korean, Bulgarian, Italian, Spanish, Czech, Polish, Turkish, Arabian and other languages are taught in Mongolia at the university level.

As for English, until 1989, English language teaching occurred in certain cycles, but due to the changes in the social life of Mongolia, it received a priority. The increasing influence of English since the early 1990s has led to the fact that the share and significance of English as an academic subject have grown tremendously in secondary schools and private institutes across the country. Now English is the most common foreign language taught in institutions of higher education also at the secondary schools, as it obviously has acquired the status of an international language in the era of globalization.

The requirements to the level of proficiency in English for students of non-philological specialties are constantly increasing. Getting higher scores at the international exams and growing number of students studying abroad give the opportunities and challenges to the young generation of Mongolia in the globalizing world.

In today's globalized world, foreign language learning must adapt to the most diverse needs and requirements of trainees. Modern technologies make trainees independent in time and space, as they facilitate independent and constructive learning. Along with easy-to-implement information support, modern technologies translate into reality the world-wide communication and cooperation necessary for a foreign language and access to the most relevant authentic sources and materials for classes. A wide variety of electronic means of communication, such as e-mail, Skype, social networks, etc., are being used.

Unlike traditional listening in the classroom, students using portable devices have access to the data of the text they listen to and can individually change its tempo, stop, rewind it forward or backward. After checking up understanding of the listening text through tasks, the so-called productive-creative phase is proposed, which goes beyond the actual text. When applying information files, students are asked to express their opinion or make their own report in writing.

Effective for mastering a foreign language is a group, cooperative learning organization, which is characterized by the interdependence and support of students. The cooperative nature of the group's learning activity increases its effectiveness. With such organization of work, as teachers say, students have important positive features: a sense of group affiliation, an atmosphere of mutual trust, empathy, understanding and support; coherence of actions; confident state of health and behavior of the members of the group, their association and cooperation in the performance of tasks.

Educators have identified factors that contribute to the successful learning of students: an acceptable educational material; clarity of presentation of new material; the teacher's enthusiasm; variety of activities in the course of classes; recognition and stimulation of students' views; lack of criticism; use of directing comments. In education, the student has a central place in the educational process. Language training should grow into the education of the individual. The teacher teaches children to study, organizes training in the interests of their development, focuses their activities primarily on the formation of a worldview, views on the world around and its place in it. Only under such conditions is it possible to achieve high results directly in obtaining foreign knowledge, skills and abilities.

In a multilingual and multicultural society, the teaching of foreign languages must satisfy the needs of many millions of its citizens, create the necessary conditions for personalized instruction for foreign-language communication, based on a student with

his own needs and interests. A positive, creative intercultural interaction is facilitated by the study of foreign languages.

The trend of global development has a significant impact on the selection of the content of linguistic education and the language policy in Mongolia. It can be argued that the content of linguistic education in Mongolia largely meets the requirements of the process of globalization.

**Conclusion:** Globalization means the emergence of a hybrid world culture and a mixture of national traditions. Teaching foreign languages in the era of globalization has its own peculiarities and problems: first of all, this is the change in the content of teaching a foreign language, methods and means of instruction in accordance with the requirements of modern society. To achieve the goal of teaching foreign languages and preparing trainees for real intercultural communication, teachers of a foreign language need to take into account the peculiarities of intercultural communication, to master modern communication and pedagogical technologies.

Specificity of teaching a foreign language is that it is carried out in the context of a dialogue between native and foreign cultures. While learning a foreign language learners do not only comprehend the culture of the studied language and get a better understanding of their native culture, but also accumulate fundamental universal values, knowledge, and acquire intercultural communication skills.

It can be concluded that with the help of modern technologies, the study of foreign languages has taken a broad turn in the last decades in Mongolia.

Globalization has a significant impact on the modernization of foreign language teaching methods. Most popular in Mongolia nowadays are such methods, which reflect the integration tendencies in the world community. Currently, the most popular is the communicative approach to the study of foreign languages, which is aimed at developing communication skills in one form or another and helps to remove fear of communication.

#### *References*

1. Burnee D. On Tradition of Translating Terms of Buddhism. *Journal of Translation Studies*. 2013. No.02. pp. 30-38.
2. McLuhan, M. *Understanding Media*. London & New York, 1964. 396 p.
3. Миронов А.В. Социальное и гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // *Социально-гуманитарные знания*, № 3, Москва, 2001. 348 с.
4. Зэгиймаа Чойдон. Роль европейских языков в развитии Монголии: прошлое и будущее // *Национальные и иностранные языки в эпоху глобализации*. Улан-Батор, 2007. С.120-127.

#### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МОНГОЛИИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Чойдон Зээнъямбуу*

кандидат филологических наук,  
Монгольский государственный университет  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: zeenyambu.choidon@yahoo.com

*Дашицэрэн Отгонтуяа*

кандидат филологических наук,  
Монгольский государственный университет

Улан-Батор, Монголия  
E-mail: otgontuya@num.edu.mn

В статье рассматриваются некоторые теоретические вопросы обучения иностранным языкам в эпоху глобализации и некоторые аспекты глобализации. В настоящее время потребность в межкультурной коммуникации среди населения разных стран продолжает расти. Подходы к обучению иностранным языкам обусловлены историческим развитием общества в целом, межкультурными связями и традициями, наряду с тенденциями в методологической теории. Обучение иностранным языкам в эпоху глобализации определяется открытыми межкультурными связями. Используемые в Монголии подходы к изучению иностранного языка могут быть рассмотрены сквозь призму глобализации, по причине их близости с общемировыми идеями образования. В статье подчеркивается большой интерес к изучению иностранных языков в Монголии на современном этапе.

*Ключевые слова:* иностранные языки; глобализация; глобальный язык; межкультурная коммуникация; метод обучения; информационные технологии.

УДК 373

#### **EDUCATION IN MONGOLIA AT THE TURN OF THE MILLENNIUM: A HISTORICAL PERSPECTIVE AND THE PRESENT DAY**

© **Tuul Selenge**

Prof., PhD in Philology,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: selengemng@yahoo.com

© **Tserendavaa Gombosuren**

MA in Linguistics,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: tska726@yahoo.com

© **Muneyuki Murai**

Prof., PhD in Philology,  
Osaka University, Japan  
E-mail: muraimuneyuki2008@gmail.com

The article is an overview of developments in Mongolian school education at the turn of this millennium. The economic confusion which accompanied democratization in Mongolia at the beginning of the 1990s spread to the field of education, too. The lack of teaching staff and educational facilities, high students' dropout rate, and poverty of children's families were the signs of that time. This confusion was slightly reduced and retrieved in the middle of the 1990s. Reforms in the education sector followed introduction of the Education Law in 1995. The main focus of the reforms was on a switchover from teacher-centered to learner-centered education. The attempt for adjusting the education system to the international standards started in the 2000s. In the mid-2000s the 12-year-education system was introduced in Mongolia. However, the educational reform in Mongolia has not been completed yet.

*Keywords:* democratization movement; educational activities; management program; extension of compulsory education; improvement of educational quality.

The current study focuses on 1) Mongolian education of the first half of the 1990s after the start of the democratization movement, and 2) that of the second half of the 90s to the present day.

In Mongolia, the democratization movement began in December, 1989, and ended towards the end of 1990 [Murai, URL: <http://www.net3-tv.net/~muneyuki/minshuka-undounohajimaritoowari.pdf>]. The first half of the 90s was also the time when social confusion began in the country. In 1990 the total percentage of school attendance fell to be 86.1%, although in 1995 it recovered to 96.9 %, in accordance with the annual economic growth rate's recovery of 5 %. After 1995, the situation with school education in Mongolia switched over from "the recession period" to "the developing period (the time when the recession stopped)". Steady development has been observed since the second half of the 1990s [Namjim, 1998, p. 73–111].

In 1991, the Republican Education Law was introduced. This law introduced private schools and the 4·2·2 schooling system, and proclaimed the government's responsibility for people's education [Begz, 1996, p. 22]. Establishment of the first private university in Mongolia was approved in 1991, too [Tamir, Munkhbat, 2013, p. 13].

This law also proclaimed reformation of the despotic educational administration, democratic and open education, and improvement of both the teacher's and the student's status [Shagdar, Batsaikhan, 2010, p. 421–427].

As for the educational reform these days, restoration of the traditional Mongolian character in addition to the Cyrillic alphabet, introduction of European educational theory, restoration of the history, culture and literature of Mongolia and introduction of these topics into school curricula, democratization of education, introduction of other foreign languages besides Russian, school networking, and computer technology have been on the agenda of the reform [Begz, 2011, p. 34].

Considering the financial aspect, public spending on education from the Mongolian government was reduced by 56 % from 1990 to 92, and it fell to 3.8 % of GDP ratio in 1993 as a result of the economic retrenchment.

Reduction in school staff numbers, including teachers, their strikes, the need to look for extra sources of income, introduction of payment for school lunch (which used to be free), for school uniform and teaching materials, for carfare for families living far from a kindergarten were among the causes of reduced interest in education for Mongolian people.

Moreover, facing a tight budget the government sought to get a unique fiscal resource in the local government through decentralization, and both these factors resulted in emergence of "educationally poor districts and rich districts" or an educational gap between the districts. This situation exists today, too [Tamir, Munkhbat, 2013, p. 15].

Problems such as the lack of teachers and certain teacher specialties, low qualification of teaching staff resulting from short time training, the lack of educational facilities, and a high dropout rate caused by economic poverty were also typical at that time [Namjim, 1998, p.189].

As for study abroad, scholarships to student education abroad in the COMECON countries were cancelled. So, Mongolian students started to get their education in the West — in European and American countries, Japan, South Korea, rather than in former socialist countries. Education about the culture, history, and traditions of Mongolian people (until then denied) were restored.

When entering the second half of the 90s, Mongolian GDP growth rate became positive and the percentage of school attendance recovered, in line with it. The infla-

tion rate declined, so schooling rates increased. Educational recession stopped and the country headed for development in the educational field.

In 1994, "Mongolian material development of educational reform project master plan (1994–1998)", which was created by the 1993's new government, was approved [Shagdar, Batsaikhan, 2010, p. 602].

This master plan incorporated creation and implementation of standard school testing, improvement in the quality of education, reorganization of the education audit committee, which was established in for the purpose to monitor educational activities results, human resources training-up to support a market economy in the country, establishment of state Central Council for Education, establishment of the management conference under the Minister's direct control, a reshuffle in the Science and Education Ministry [Shagdar, Batsaikhan, 2010, p. 602].

As we mentioned above, The Education Law was enforced in 1995 and the Mongolian government proclaimed the year of 1996 "The Year of Education". The Education Law was later differentiated into the Fundamental Law of Education, Elementary and Secondary Education Act, and Higher Education Act [URL: <http://www.mecss.gov.mn>].

The basic principles of this Education Law were as follows:

- \*Education is guaranteed by the state, is supported and adjusted by it, but not is not regulated by the state;

- \*There must be no discrimination on the basis of social standing, race, color of the skin, or religion;

- \*People are granted compulsory 8-year education;

- \*Secondary education is free of charge;

- \*Parents of a child under 17 years bear the duty to provide their child with education;

- \*The state should guarantee the status of the teacher and provide working environment for teachers;

- \*The state provides a school curriculum;

- \* Public education budget must account for 20 % of the national budget;

"The education sector management program" was introduced by the Ministry of Education, Culture and Science in 1996[URL: <http://www.mecss.gov.mn>] and stated:

- \*Improvement of the education management ability of educational institutions in the capital city and in the country districts;

- \*Management in higher education and adjustments in the arts and sciences development;

- \*Progress in the quality of senior secondary education and of higher education;

- \*Framework development in vocational technical education.

In 1997 "the government basic instruction was let out in order to execute "the education sector management program" [URL: <http://www.mecss.gov.mn>].

Its contents were as follows:

- \*Implementation of the Education Law of 1995;

- \*Actions according to the education framework for sustainable development in education;

- \*Development of learning and the teaching skills reform.

In 1998 as a result of partial revision of the Education Law of 1995, the 4·4·2 system was re-established, along with and National Standard of education [URL:



<http://www.mecss.gov.mn>]. It became the first National Standard in elementary, junior and high school education.

In 2000 "the Government Action Plan (2000-2004)" was worked out [Tamir, Munkhbat, 2013, pp. 25-32]. The basic aim of this Plan was poverty reduction through the continuous economic growth. One of the basic aims was provision of educational environment. Furthermore, this Action Plan presupposed provision and repair of educational facilities, economic support to the socially disadvantaged groups, teacher training, development of curricula according to international practices, and provision of information technologies in education.

At that time, the dropout percentage was still about 2%, so the problem of children refusing from school education and obsolescence of the educational facilities still remained [Shagdar, Batsaikhan, 2010, pp. 509–520].

In the framework of the "Education Sector Strategy in Mongolia: 2000-2005 ", which was worked out in 1999, some countries, international donors, and the Ministry of Education, Culture and Science cooperated to work in regard to a wide scope of problems [URL: <http://www.mecss.gov.mn>]. As the result of this project, an education development policy, which was adaptable to the market-principle system, a rationalization model for school education, a new curriculum, textbook revision, a textbook publishing plan, courses in teacher training for college students and education administrators were executed. Moreover, the Ministry of Education, Culture, and Science was reorganized as it played the key role in strategic-planning design, decision making, and coordination of education in Mongolia.

A focus was placed on "making a class centered on the student" as a strategic target in 2002. The emphasis was placed upon new didactics to increase student motivation to learning and to change the traditional pattern of learning as a transfer of knowledge from a teacher to students [Munkhdalai, 2000, pp. 5–20].

Moreover, a switchover from 2005 to the system of 6 of elementary school, 3 of first half secondary education, the latter period secondary education 3 system in 12 was incorporated into the Education Law. However, actually, it switched over to the system from September, 2005 to 11 of 5·4·2 and it since 2008 it has become a system of 12-year education [URL: <http://www.mecss.gov.mn>].

This plan was realized by "Mongolian educational development master plan 2006-2015", which was released in 2006, based on "the millennium development objective" approved in the Diet in 2005 [URL: <http://www.mecss.gov.mn>].

This master plan included articles, according to which the state provided lunches at the elementary school for the first- and the second-year children from 2006, approved the teacher-student ratio in elementary education from 1:22.5 to 1:16 in the urban area, and from 1:20.9 to 1:14.8 in the countryside, made the number of students who live at the school dormitory increase to 12.1% [URL: <http://www.mecss.gov.mn>]. These articles also stated the deadline for the beginning of the 12-year schooling system and the school lunch offer.

As for the switchover to 12 year-school-system, in September, 2008 children who were both six and seven 7 years old started school. In Mongolia, children go to "preparation class" for 1–2 months apart from the kindergarten before starting elementary school, in order to learn the character and rules of their school. However, actually in 2005, most schools adopted "two systems" in the system switchover to 11 year-system from the 10 year-system, which continued for many years. The school facilities at that time were insufficient for such a change.

Minister of Education in those days, Bololmaa, mentioned this problem saying that only 150 schools out of the 742 compulsory education schools could provide enough desks, chairs, playground equipment, and so on. The remainder were to be serviced step-by-step in order [“Onoodor” newspaper, p. 5].

To sum up, these are the key problems facing Mongolian school education that started immediately after the democratization move and have remained in the focus of public attention up to the present day.

### **Conclusion**

The political and economic confusion in Mongolia of the 1990s affected the educational sector as well. Yet, certain improvements can be observed since that time.

The most remarkable feature of the studied period in Mongolia was privatization of state-owned properties. Educational sector could not evade this tendency: several big state universities were privatized, too, and a lot of private universities were set up at that time. The issue of economic transfer and privatization in education deserves further research.

### *References*

1. Namjim, T. The Past and The Present of Mongolia, Hyogo, 1998 (in Japanese).
2. Munkhdalai, Z. Deed Bolovsroliin Hugjliin Zagvaruud, 2000 (in Mongolian).
3. Begz, N. Mongol Ulsiin Bolovsrol, 1996 (in Mongolian).
4. Tamir Ch., Munkhbat L. Mongoliin Dodlogo Unelgee ba Shinjilgee, 2013 (in Mongolian).
5. Shagdar S.H., Batsaikhan B. Mongoliin Bolovsroliin Tuuh II boti, 2010 (in Mongolian).
6. Begz, N. Mongoliin Bolovsrol Sudlaliin Shine Paradigm, 2011 (in Mongolian).
7. Ministry of Education, Culture and Science web site. URL: <http://www.mecss.gov.mn>
8. “Onoodor” newspaper (in Mongolian). March 29th, 2008.
9. Bolovsroliin Salbariin Uurchlult, Shinechlel, Huvichlal(Keisiin huraangui). URL: <http://www.bizmongolia.mn>, case @bizmongolia.mn
10. Miyamae, N. Issues of Education Policy and Social Transition in Mongolia, Bulletin of Education Course, Vol.9, kyushu University, Fukuoka, 2009 (in Japanese).
11. Murai M. URL: <http://www.net3-tv.net/~muneyuki/minshukaundounohajimaritoo-wari.pdf> (in Mongolian)

### ОБРАЗОВАНИЕ В МОНГОЛИИ В КОНЦЕ ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА И СОВРЕМЕННОСТЬ

#### *Селенге Туул*

кандидат филологических наук,  
Национальный университет Монголии,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: selengemng@yahoo.com

#### *Гомбосурен Церендаваа*

магистр лингвистики  
Национальный университет Монголии,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: tska726@yahoo.com

*Мураи Мунеюки*  
кандидат филологических наук,  
Университет Осаки, Япония  
E-mail: muraimuneyuki2008@gmail.com

Статья представляет собой обзор событий в монгольском школьном образовании на стыке XX и XXI веков. Экономический хаос, который сопровождал начало процесса демократизации в Монголии в начале 1990-х гг., коснулся и области образования. Нехватка учительских кадров и учебных заведений, высокий процент учеников, бросивших школу, бедность в семьях — таковы были черты того времени. В середине 1990-х начинается некоторое восстановление порядка. Реформы в секторе образования последовали за введением Закона об Образовании в 1995. Главный акцент реформ был на переходе от педагого-центрированного подхода в образовании к подходу, ориентированному на обучающихся. В 2000-х гг. началась работа по приведению системы образования к международным стандартам. В середине 2000-х в Монголии была введена 12-летняя система школьного образования. Однако к настоящему моменту образовательная реформа в Монголии еще далека от завершения.

*Ключевые слова:* движение к демократизации; образовательная деятельность; программа управления образованием; продление срока обязательного образования; улучшение качества образования.

УДК 378.147

#### **ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

© Суворова Мария Афанасьевна  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Санкт-Петербургский государственный экономический университет  
Санкт-Петербург, Российская Федерация  
E-mail: laugh28@ Rambler.ru

Статья посвящена обоснованию и рассмотрению возможностей применения некоторых идей и методов лингвокультурологии в преподавании английского языка студентам экономических специальностей. Особое внимание уделяется необходимости ориентации языкового образования в университете на понимание смысла текстов, связанных с культурной или профессионально значимой сферой. Предлагается использование метода построения лингвокультурологического поля, предполагающего изучение внеязыкового содержания реалем и их взаимосвязей в структуре поля. Понимание смысла (отлично от значения) рассматривается как основное условие овладения обучающимися навыками межкультурного общения. Обосновывается использование текстов СМИ для реализации лингвокультурологического подхода в неязыковом вузе. В статье подчеркивается важность обучения навыкам межкультурного взаимодействия при обучении иностранным языкам для реализации воспитательного и развивающего потенциала университетского образования.

*Ключевые слова:* профессионально-значимая сфера деятельности; навыки межкультурного взаимодействия; блок культуры; лингвокультурология, ценностная ориентация; метод построения поля; понимание на уровне сигматики.

Глобализация экономики, стремление все большего числа российских компаний выйти на международный рынок и общая ориентация на интеграцию рос-

сийской промышленности в международные проекты мотивируют преподавателей на поиск все новых методов подготовки специалистов, обладающих навыками межкультурного взаимодействия. Осознание студентами необходимости овладеть не только языковыми и речевыми навыками, но и нормами иноязычного речевого поведения, иноязычной речевой культуры, приводит к воспитанию ценностного отношения к национально-этническим особенностям способов формирования и формулирования мысли в изучаемом языке, позволяет им осознать ценностные ориентации своей и изучаемой культуры и способы их выражения в родном и изучаемом языке.

С педагогической точки зрения, смысл понятия «ориентация» подразумевает приобретение человеком жизненных ориентиров, освоение окружающей действительности, поиск своего места в мире, то есть ориентация личности в мире ценностей. Одной из задач преподавателя по реализации воспитательного компонента становится превращение стихийного взаимодействия культур в диалог, диалектику общения, взаимообогащения разных национальных культур и их тесное переплетение, которое может служить источником культурного роста и обновления [Библер, 1988, с. 31]. В процессе обучения иностранному языку как средству постижения иноязычной культуры хорошо прослеживается взаимодействие прагматического аспекта целей обучения с общеобразовательными и воспитательными аспектами. Успешность межкультурного обучения определяется появлением рефлексивного компонента, когда после ознакомления и взаимодействия с другой культурой изменяется взгляд на собственную жизнь и личность, когда человек смотрит на себя и свою культуру другими глазами, так как ему известно, что можно жить, думать и воспринимать окружающую действительность по-другому. Таким образом, реализуется первостепенная задача высшего профессионального образования — формирование профессиональных навыков через развитие общей культуры обучающегося.

Работа над формированием навыков межкультурного взаимодействия через дисциплину «иностраный язык» начинается, прежде всего, с понимания того, что язык является только частью коммуникативного поведения. Для достижения взаимопонимания участникам общения необходимо адекватно интерпретировать социокультурный код сообщества, на языке которого осуществляется коммуникация, для чего нужно ознакомиться с теми знаниями и представлениями, которые хранятся в его «когнитивной базе» — совокупности знаний и представлений, характерных для всех членов данного сообщества. Также необходимо воспитывать в себе готовность к восприятию других форм коммуникативного поведения, понимать его различия и положительно к ним относиться. Западные ученые (М. Беннет и др.) выделяют несколько типов реакций на другую культуру и поведение её представителей: 1) отрицание культурных различий, 2) защита собственного культурного превосходства, 3) минимизация культурных различий, 4) принятие существования культурных различий, 5) адаптация к новой культуре, 6) интеграция и в родную, и в интеркультуры [Bennet, 1998, с. 16]. Представляется, что третий тип, который характеризуется общим знанием другой культуры, в целом благожелательным к ней отношением, но не предполагает активного проникновения в инокультурную среду, соответствует целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В связи с вышесказанным, хотелось бы рассмотреть некоторые вопросы выбора подхода и содержания для обучения профессиональному иностранному

языку в целях обучения навыкам межкультурного взаимодействия. Представляется, что некоторые положения и методы лингвокультурологии, научной дисциплины синтезирующего типа, пограничной между науками, изучающими культуру и филологией, могут оказаться весьма продуктивными для решения задач преподавания языка в условиях неязыкового вуза. Лингвокультурология является тем направлением лингводидактического описания языка и культуры, где во главу угла ставится именно культура, а не язык. Она направлена на анализ внеязыкового содержания культуры на уровне сигматики, предметного изучения факта культуры. Это очень важно, поскольку мы знаем, что произносятся одно и то же слово на разных языках, мы зачастую имеем в виду, представляем себе, разные объекты культуры. Например, русское слово «деревня», английское слово *village* и французское *Village* предметно, сигматически отличаются друг от друга, и для носителей языка вызывают совершенно иной ореол ассоциаций, и представлений. Таким образом, изучение идет не от языковой единицы, а от предмета или понятия, репрезентируемого в определенном знаке-сигнале языка. Такое слово-сигнал неизбежно будит в человеке, знающем язык, не только значение (как намек), но и всю совокупность «культурного ореола». Незнание же этого ореола слова оставляет реципиента на языковом уровне, не позволяя проникнуть в сеть культурных ассоциаций, то есть в смысл высказывания текста, как отражения культурного феномена [Воробьев, 1997, с. 48]. При лингвокультурологическом подходе овладение языком, как конечная цель обучения, достигается через язык как средство обучения и познания, так как возможность знакового общения обеспечивается общностью сознания коммуникантов, определяемой общностью присвоенной культуры. Предметом изучения может стать как определенный блок культуры страны, так и определенная профессионально-значимая сфера деятельности.

Акцент делается на отражение в языке репрезентативного «куска» национальной культуры, если мы говорим о навыках межкультурного общения, или профессионально-значимой теме для студентов определенного направления, в связи с комментируемыми культурными (терминологическими) единицами разбираемых текстов. Изучение фрагмента культуры происходит с помощью построения поля, понимаемого как иерархическая структура множества единиц, обладающих общим смыслом, характеризующим определенную культурную (профессиональную) сферу. Преимущество полевого подхода к изучению объектов в области культуры вытекает из общей природы поля как синтезирующей единицы. Явления внешнего мира упорядочены в понятийной системе [Воробьев, 1998, с. 60]. В структуру поля входит ядро (имя), охватывающее основные виды единиц, которые условно можно назвать субполями и сделать предметом частного полевого исследования, а также группы реалем, служащие конкретной реализацией семантики поля.

После конструирования поля, когда изучены основные понятия и их взаимосвязь в структуре поля, студенту будет легче встроить вновь встречающиеся реалемы в эту структуру. Преподавателю можно использовать само поле как источник различных упражнений на разных этапах обучения. Например, «объясните (письменно или устно) как взаимосвязаны те или иные реалемы в структуре поля», «составьте предложения с использованием следующих реалем», где студентам неизбежно придется продемонстрировать понимание связей между упомянутыми единицами, «опишите субполе» и т.д. (проектная работа для групп — раз-

работать поле культурного или профессионально значимого явления и описать его).

Особую значимость при организации учебного процесса на основе лингвокультурологического подхода приобретает использование медиа-текстов вместо учебных текстов для изучения той или иной культурной или профессиональной сферы иностранного языка. Не случайно многие западные издательства используют статьи из международных изданий в качестве базисных текстов в своих учебных пособиях. Прежде всего, это приучает студентов к «живому языку», ведь тексты массовой информации являются сегодня одной из самых распространённых форм жизни языка. Медиа-тексты тесным образом связаны с феноменом культуры, представляя собой важнейший компонент современной культуры каждого языкового коллектива. В настоящее время именно тексты СМИ позволяют профессионалам динамично отслеживать новые идеи, тенденции, изменения в сфере их деятельности. Развитие традиционных СМИ, появление новых компьютерных информационных технологий, глобализация мирового информационного пространства — все это не могло не оказать влияния на процесс производства и распространения слова. Поэтому можно сказать, что сфера массовых информационных процессов является ресурсом, предоставляющим возможности показать студентам, каким образом они могут находить, анализировать и применять новую, профессионально-значимую и обсуждаемую их профессиональным сообществом информацию.

Материалы СМИ могут относиться к трем основным видам текстов — прагматическим, проективным и прецедентным текстам. Под прагматическими текстами понимаются тексты, в которых интенция автора переведена в рационально-логическое, прямое и самодостаточное высказывание. К ним относится словесный печатный текст в жанре информационной заметки, схемы, графики, результаты опросов общественного мнения и т.п. Такие тексты обычно не представляют больших трудностей в понимании в отличие от проективных текстов, характеризующихся наличием контекста, подтекста, затекста, сюжета, замысла. В эту группу входят тексты массовой коммуникации в жанрах аналитической публицистики: беседа, дискуссии, комментарий, интервью. Такие тексты характеризуются активным использованием фоновой информации, требующей знания контекста. Оптимальный способ подачи информации в публицистических текстах — проективный, при котором выводы не даются читателю в готовом виде, он должен прийти к ним самостоятельно, проделав мыслительную работу, овладев скрытой в тексте культурологической информацией, творчески вжившись в текст.

Представляется, что обучение на основе проективных текстов позволит студентам продвинуться от понимания содержания к пониманию смысла, что и должно являться целью университетского образования в целом, и обучения иностранному языку, в частности. Прагматические же тексты в таком случае должны изучаться самостоятельно как своеобразные комментарии, в случае, когда нужно получить дополнительную информацию для понимания смысла, мысли, выраженной в проективном тексте.

Еще один вид проективных текстов, художественные произведения, часто используется в обучении иностранному языку на языковых факультетах и считается слишком сложным, а иногда и избыточным для нефилологических специальностей. Можно согласиться с такой точкой зрения, исходя из ограничений,

накладываемых небольшим количеством часов и невысоким уровнем языковой подготовки студентов. Однако, в целях обучения профессиональному иностранному языку, в частности, английскому, использование так называемых «индустриальных романов» или «книг о профессиях», является, по нашему мнению, методически оправданным, поскольку позволяет преподавателю решать целый спектр обучающих, развивающих и воспитательных целей, на основе профессионально и культурно наполненных, эмоционально окрашенных тестов. Такие тексты знакомят студентов с профессиональной лексикой как бы опосредованно, через сюжет, эмоции и переживания главных героев. Они дают множество тем для обсуждения как профессионально значимых практических, этических вопросов и норм, так и общечеловеческих ценностей, сближая культуры и в то же время, предлагая информацию для сравнения, оценки различий, осмысления и выражения своей точки зрения, осознания ценности своей культуры.

Прецедентные тексты, используемые СМИ, являются «текстами в тексте», представляют собой разного рода стихотворные и прозаические цитаты, названия художественных произведений, кинофильмов, устойчивые выражения и перефразировки известных в изучаемом языке высказываний. Они служат своеобразным «мостиком», ведущим к пониманию и осмыслению изучаемой культуры, особенно ценным с методической точки зрения, поскольку многие из этих прецедентных текстов известны молодежной аудитории, вызывают в них живой отклик и предоставляют преподавателю огромное количество возможностей использования для работы над любыми аспектами языка, обладая при этом ярко выраженным культурологическим содержанием.

Лингвокультурологический подход, в основном, применяется в языковом вузе, но отдельные его методы и идеи могут быть весьма продуктивными для неязыкового профессионального образования. Использование аутентичных современных, профессионально значимых текстов, ориентированность на изучение и понимание важной и интересной для студентов культурной или профессиональной сферы на уровне смысла, а также упорядоченность изучаемых явлений и понятий в структуре поля предоставляют большие возможности для повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов нефилологических специальностей, а также усиливают воспитательный и развивающий потенциал университетского языкового образования.

Хотелось бы отметить, что такой подход требует от преподавателя постоянного самосовершенствования, самообразования, работы с большим количеством источников по совершенно разным тематикам. Однако только в этом случае мы можем быть интересны своим студентам, только так мы можем увлечь их не только изучением иностранного языка как другого кода выражения мысли, но и показать им огромный мир, который открывается для них с изучением и, главное, пониманием, других культур.

#### *Литература*

1. Библер В. С. Культура: диалог культур // Вопросы философии, 1988. №6. С. 31–43.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
3. Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 228 p.

APPLYING LINGUOCULTURAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH  
IN UNIVERSITY OF ECONOMICS

*Maria A. Suvorova*  
Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Saint-Petersburg State University of Economics  
Saint-Petersburg, Russian Federation  
E-mail: laugh28@rambler.ru

The article is devoted to explaining benefits of using some approaches and methods of cultural linguistics in teaching English to the students of Economics. Special attention is paid to the idea of directing linguistic education in universities to understanding the implication of original texts connected with culturally or professionally significant spheres. The article suggests using the method of linguocultural field construction through studying the extra-linguistic meaning of realms and their interconnection within the structure of the field. Understanding the implication, the message, is considered the main condition in acquiring the skills of intercultural communication. The article provides ground for using original media texts and professional fiction for students of non-philological faculties. The emphasis is made on the importance of acquiring intercultural skills in actualization of educational and developing objectives of university education.

*Keywords:* professionally significant field of activity; skills of intercultural communication; unit of culture; cultural linguistics; value orientation; method of linguocultural field construction; understanding at the level of semantics.

УДК 378.016:159.955

**TEACHING CREATIVITY AT A BUSINESS SCHOOL:  
AN INTERDISCIPLINARY ENDEAVOUR**

© **Olga Nikitina-den Besten**  
Cand. Sci. (Psychol.),  
Montpellier Business School  
Montpellier, France  
E-mail: ol.nikitina@gmail.com

The paper looks at several subject areas that the author considers to be useful for adapting their pedagogical strategies, methods and techniques to teaching Creativity — a new discipline for business schools. Considering creativity as a cluster of cognitive and interpersonal skills, the author gives examples of exercises used in class for students to master the skill of producing ideas in small groups, or teams — small groups that reflect a common current way of working on certain challenges in companies, but also have very specific fruitful dynamics of their own, long established by psychologists. An example of an exercise from arts education is also analysed from the point of view of how such an exercise can help students realise what creativity is about.

*Keywords:* creative thinking; creativity; innovation; education methods; psychology; experiential groups; arts.

*Introduction*

Business leaders, but also most company employees today are required to be innovative, to produce rather original ideas to improve their company's products and services, to find new niches on the market or to gain new types of clientele. As Gray et al.



note, “Since the invention of the computer chip, we have been moving from an industrial to a post-industrial economy, where the nature of work is changing. In an industrial society, workers are expected to fit standardized job descriptions and perform their duties according to clear policies, procedures, and prescriptions. Knowledge work is fundamentally different: workers are expected not so much to perform standard roles but to generate creative, innovative results that surprise and delight customers and colleagues. They are expected not only to perform a function but to design new and better products and services, and even to provide dramatic, breakthrough results” [Gray et al., 2010: xv].

Reflecting these requirements of the Information Age economy, business schools recognise the need to teach students in such a way that they become better critical and creative thinkers. However, researchers, citing Mintzberg, regret that business school curriculum has not changed significantly since the 1950s [cit. in Baker & Baker, 2012]. They point out that “too frequently, our current classrooms are designed in a way that stifles creativity” and call for new classroom strategies in business education [op.cit.: 705].

Making effort to enhance the creative behaviours of business graduates, some schools have even introduced a new course called “Creativity development”, or simply “Creativity”, both at the Bachelor and Master levels. With the absence of manuals and syllabi specifically designed for business schools, as such course is very recent, the teacher (often a freelancer) faces a difficult, but exciting challenge of creating a new course from scratch. In this paper, I would like to show how I have approached this task, seeking inspiration in my own multidisciplinary educational background and professional experience.

If the ultimate learning goal for the students is to learn to *become* more creative and not just learn *about* innovation and creativity, I consider Creativity to be a skill-based subject. So in my classes students are supposed to acquire mainly new skills and not only new theoretical knowledge (which is still introduced, of course). In this, teaching Creativity is similar to teaching other skill-based subjects, such as, for example, foreign languages.

As creativity can be considered as a cluster of mental and interpersonal skills, its learning can also be compared to learning any other psychological habit, and another productive approach here would be looking at the methods used in psychological trainings, which in turn take their roots in multiple directions of group therapy.

Considering creativity a cognitive and emotional aptitude and habit also means introducing to business students some theoretical foundations of creativity studied by Psychology. Certain psychological knowledge is necessary for the students to understand the creative process, both personal and collective.

Finally, arts is another domain of human activity that can provide interesting and efficient methods for teaching Creativity. Let us now look at all these useful sources of teaching methods in Creativity in a more detail.

#### *Foreign languages teaching*

As for any skill-based subject, the ultimate goal of studying Creativity is forming new skills — both cognitive and interpersonal. The psychology and methodology of new skill formation was at the basis of my own university training as a foreign languages teacher. As I received my training in Russia, this theoretical foundation was due to an important tradition in Soviet psychology where psychophysiological mechanisms of psychomotor skill formation were first studied by N. A. Bernstein. His theory

was then complemented by a behavioural act model of P. K. Anokhin and B. G. Ananyev's analysis of the structure of psychic function.

For a skill to become fully automatic, a series of exercises is needed. Perhaps one of the most frequent types of exercises in a Creativity class would be exercising in producing new ideas in teams (which model, in fact, experiential small groups in psychology that are described in the next section of the paper). I introduce to the students various techniques of producing new ideas, such as brainstorming (starting with the classics familiar to them), brainwriting, and mind mapping. These are practiced by the students within a project, which according to the communicative teaching approach (by now widely accepted as the most useful in teaching foreign languages) represents a real challenge (although that does not mean "realistic" as it is a Creativity class and the students get their imagination work). The topic of the challenge is "To create a very unusual restaurant" and it is adapted from Gillet & de Maillard [2012: 64-65].

#### *Psychology*

The Psychology of Creativity is probably the most evident source for Creativity curriculum. Considering with the students the very nature of the creative process, psychological characteristics of personalities who have stayed in human history for their creativity, the aptitudes to develop in oneself to become more creative can take us to such classics as the works of Mihaly Csikszentmihalyi [1997]. We can also study in class such notions as divergent thinking (the term first coined by the psychologist J.P. Guilford in 1956), lateral thinking, the term promulgated by Edward de Bono in 1967 [see, for example, de Bono, 2015], insight, and serendipity.

Moreover, psychology can be of great help not only in terms of theoretical basis for the creativity course, but also in terms of organising the work in class. It is a big challenge to teach a skill-based subject in large groups of 50-60 students, but my way to deal with it is to make students form small groups of up to 9-10 people within this large group. Such groups are not only one of the most popular way of working in class by default, nor they just prepare the students for a most common way of working in their unit in companies. They are by now deeply rooted in the psychological theory and practice, as it has long been discovered that small groups are characterised by their own specific processes, dynamics and experience of participants that are very different from both individual work or the functioning of large groups (or such teaching strategies, as the frontal presentation). Methods and techniques that I find operational in teaching Creativity in small groups, take their root in *group psychotherapy* (the term that, according to Corsini [1955], was first introduced by Jacob Moreno, the founder of psychodrama and the foremost pioneer of psychotherapy). The word "psychotherapy" is used here in the broad sense and not in its psycho-medical aspect (dealing with neurotic patients). K. Rudestam in his classic work of 1982 prefers the term "experiential groups" to underline even more that it is in small groups that moment-to-moment life experience is being created, the experience for learning and personal growth. One example of using experiential group methods is the history of role play, which was first central only to Moreno's psychodrama method. Nowadays it is widely used not only in personal growth trainings of different orientations, but also in companies and business schools. In my Creativity class, the role play is used to experience de Bono's "Six hats method", but also for presentations of group project work, at the choice of the students.

#### *Arts*

Baker & Baker have identified three broad characteristics of art education that, if designed into the business curriculum, would serve to enhance student creativity: (1) a

focus on process while championing a climate of exploration and reflection; (2) a broad liberal arts education that illuminates personal and societal attributes and increases scientific knowledge; and (3) the development of observation skills that expands the student's capacity for empathy and enhances problem solving [2012: 708]. In my own class, I introduce these components both through some theoretical knowledge from the liberal arts background and a number of concrete exercises. For example, at the very first lesson, I speak about the notions of intrinsic and extrinsic motivation, and how the former, with its emphasis on a process versus outcomes, is especially important for the class, as well as for creativity in general. I, however, stay realistic and, while inviting students to come up examples of extrinsic motivation, say that it does play an important role, too, as I am aware that they are quite anxious about their final grades. I try to diminish their anxiety stating that only 50 percent of their grades will come out of the completion of their final assignment; 50 percent will be the result of their work in class — their active participation in group projects.

As for the concrete techniques coming from my own arts background (in particular, for these exercises, a year-long course in illustration of the city of Paris that I took a few years ago), I ask students, during our warm-up time, to do the following task:

Please draw your left hand by your right hand (or vice versa, if you are left-handed). Imagine that your left hand is your model, so you are to make its portrait: to draw it with all its details, including lines, wrinkles, nails (or not, if you are drawing the palm), veins and rings. Your hand is really unique, so try to show its individuality in your drawing. Attention! You have a constraint: you should make this drawing with your eyes closed.

This task, however simple it might seem, comes as a total surprise for students. Some of them try to do around it, putting their palm on the paper and making a contour of their hand. Others find it very hard to observe the constraint and keep their eyes closed while drawing. When the exercise is done properly and they open their eyes, students give a start and make a good laugh: they see their drawing where the contour of their hand does not fit the contents, and lines and wrinkles are all over the place.

Asked to give their feedback, many students admit that they felt uncomfortable and even frustrated, and I explain that these feelings arise from their desire but impossibility to produce a “perfect drawing”. I make them realise that they were never asked to do a perfect drawing in the first place, nor did they have criteria of what a “perfect drawing” might be. Their expectations (and therefore, their frustration) come from the assumptions they made, most probably based on their previous educational experience and deeply rooted in the mainstream education system. I also make the point that creativity often means working under certain constraints, and that perhaps it is even them that make it easier to concentrate and to produce more original results.

#### *Conclusion*

In search of classroom technologies and teaching methods for the new course for business schools called Creativity, I dipped into the diversity of my own educational backgrounds, namely, foreign languages teaching, psychology and arts, to create, little by little, an eclectic course, some of the examples of whose methods I have given in the paper. Further research is needed to bring more and deeper theoretical perspectives to this new area for business schools, as well as more practical tips and exercises.

### References

1. Baker D. F. & Baker S. J. To “Catch the Sparkling Glow”: A Canvas for Creativity in the Management Classroom // Academy of Management Learning & Education, 2012. Vol.11, No. 4. P. 704–721.
2. de Bono E. Lateral thinking: Creativity step by step. Harper Perennial, 2015. 304 p.
3. Corsini R. J. Historic background of group psychotherapy: A critique // Group psychotherapy, 1955. No.8. P. 219–225.
4. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. Harper Perennial, 1997. 480 p.
5. Gillet M. & de Maillard T. Animer une séance de créativité. Paris : Dunod, 2012. 174 p.
6. Gray D., Brown S., Macanujo J. Gamestorming. A playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers. O’Reilly Media, 2010. 266 p.
7. Rudestam K. E. Experiential groups in theory and practice. Thompson Brooks, 1982. 500 p.

### ПРЕПОДАВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В БИЗНЕС-ШКОЛЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

*Ольга Никитина-ден Бестен*

кандидат психологических наук,

Бизнес-школа Монпелье

Монпелье, Франция

E-mail: ol.nikitina@gmail.com

Творческое мышление как самостоятельная дисциплина, отдельный курс — нововведение в высшем образовании, обусловленное радикальными изменениями на рынке труда в постиндустриальном обществе: от работника все больше требуется умение не столько выполнять предписанные обязанности, сколько принимать нестандартные решения и предлагать идеи по инновационному усовершенствованию продукции или услуг своей компании. Автор статьи делится опытом преподавания творческого мышления в бизнес-школе: в поиске методики преподавания этого предмета обращается к своей собственной профессиональной подготовке в области психологии и искусства, а также обучения иностранным языкам. Рассматривая креативность как комплекс когнитивных и межличностных навыков и умений, автор приводит примеры упражнений, направленных на выработку умения генерации идей в малой группе. Приведенные в статье примеры упражнений из области художественного образования могут помочь студентам понять саму природу креативности.

*Ключевые слова:* методика преподавания; психология; творческое мышление; креативность; инновации; групповая психотерапия; художественное образование.

УДК 378. 147: 811

### МЕТАКОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© **Орбодоева Лариса Матвеевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Бурятский государственный университет

Улан-Удэ, Российская Федерация

E-mail: orbodoeva@mail.ru

В статье проводится анализ целевых установок в языковом вузе на основе новых Федеральных государственных образовательных стандартов. С позиции нормативных требований к подготовке выпускников обосновывается правомерность выделения универсальных компетенций. Подчеркивается единство требований к универсальным компетенциям независимо от направления подготовки. Рассматривается точка зрения о том, что интеллектуально-личностный потенциал студента связан с результативностью профессиональной подготовки. В этой связи автор отводит важную роль формированию у студентов языковых вузов/ факультетов метакомпетенции в процессе изучения иностранных языков. Сущность этой компетенции заключается в регулировании внутренних мыслительных процессов и организации своей профессиональной деятельности. На основе анализа работ по психологии, когнитивной психологии, менеджмента знаний в статье обосновывается точка зрения о том, что метакомпетенция является основой универсальных компетенций.

*Ключевые слова:* лингвистическое образование; образовательные стандарты; универсальные компетенции; управление компетенциями; метакомпетенция; профессиональная метакомпетенция.

В настоящее время в системе российского образования идет процесс обновления образовательных стандартов в соответствии с принимаемыми профессиональными стандартами. Проведенный нами анализ обновленных ФГОС ВО 3 (++) по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование, 45.03.01 Филология, 45.03.02 Лингвистика, на основе которых должна осуществляться подготовка бакалавров в области образования и науки, междзыковой и межкультурной коммуникации в языковых вузах / на языковых факультетах позволяет говорить о структурных и содержательных изменениях. В части структурных изменений в новых стандартах вместо 7 разделов оставлены 4 раздела (общие положения; требования к структуре образовательной программы; требования к результатам освоения программы; требования к условиям реализации). Многие требования перенесены в примерные основные образовательные программы (ПООП). В плане содержания изменены требования к результатам освоения образовательных программ, которые теперь сформулированы в двух категориях компетенций: в универсальных и общепрофессиональных компетенциях.

Анализ новых ФГОС ВО (3++) показывает единство нормативных требований к формируемым универсальным компетенциям в вузе. Так, универсальные компетенции отражают ожидания современного общества к личностным качествам и способностям выпускника вуза, его готовности к саморазвитию, к самореализации. Важная роль в обновленных стандартах отводится формированию системного и критического мышления (способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1); умений разрабатывать и реализовывать проекты (способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальный способ их решения (УК-2); самоорганизации и саморазвития (способности выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6). Кроме того, к результатам освоения образовательных программ относятся такие универсальные компетенции, развивающие способности работать в команде, способности осуществлять деловую коммуникацию, готовность к межкультурному взаимодействию [4, 5, 6].

Общепрофессиональные компетенции в новых ФГОС ВО (3++) представляют собой определенный инвариант способностей, знаний и умений по каждому направлению подготовки.

Профессиональные компетенции же в новых стандартах не указаны, а должны быть определены вузами самостоятельно исходя из профиля образовательной программы на основе профессиональных стандартов. Назначение профессиональных стандартов, в свою очередь, заключается в определении требований к характеристикам квалификации для осуществления определенного вида профессиональной деятельности (педагога, переводчика и др.). Следует отметить, что на момент подготовки статьи некоторые профессиональные стандарты находятся еще в стадии разработки (в частности, профессиональный стандарт переводчика).

Таким образом, вновь изменяются целевые установки, влияющие на содержательные компоненты образовательного процесса в вузе. Вместе с тем, в целом сохранен вектор профессионально-интеллектуального развития студентов в процессе освоения образовательных программ. Об этом свидетельствует описание универсальных компетенций, направленных на развитие личностных способностей студентов.

В данной статье рассмотрим понятие метакомпетенции как основы универсальных компетенций. По мнению немецких исследователей D. Bergmann, J. Daub, G. Meurer, метакомпетенция выступает в качестве универсальной компетенции, подготавливающей к решению самых разнообразных задач в профессиональной деятельности, к самостоятельной организации обучения в течение всей жизни [Bergmann et. al., 2006].

К одним из первых работ о метакомпетенции можно отнести статью британского исследователя J. Burgoyne (1988), где в контексте управления компетенциями персонала ставится вопрос о необходимости развития таких способностей, которые позволяют развивать специальные компетенции при решении новых задач в ситуациях неопределенности и отсутствия достаточной информации [Цит. по: Dimitrova, 2008]. При этом автор особо подчеркивал роль метакомпетенции, основу которой составляют способности обучаться и приспосабливаться.

Одной из последующих работ является статья британских исследователей R.W. Brown, S. McCartney, где метакомпетенция трактуется как способность более высокого уровня, обеспечивающая возможность обучаться, адаптироваться, превосходить и творить [Brown, McCartney, 1995, p. 47].

В работе немецкого ученого в области управления компетенциями Джона Эрпенбека метакомпетенция соотносится с понятием метакогниции. Принимая во внимание общепринятое определение метакогниции как «знание о собственном знании», автор предлагает рассматривать метакомпетенцию как некое знание о своих собственных компетенциях [Erpenbeck, 2006, S. 8].

Отметим, что слово «мета» как универсальный рефлексивный маркер впервые появилось в составе вновь образованного слова «метафизика» (термин принадлежит Андронику Родосскому, который еще в I в. до н.э. объединил естественнонаучные сочинения Аристотеля, располагающиеся после его сочинений по физике) и дало впоследствии начало целому комплексу терминологических образований, развитых на его основе: ср. метанаука, метатеория, метаязык и др. [Постовалова, 2012]. В ходе своего эпистемо-логического анализа идеи «мета», В. И. Постовалова отмечает, что это слово выступает в определенном роде «регулятивном мышледеятельности людей» [Постовалова, 2012, с. 7]. По наблюдениям автора, слово «мета», с одной стороны, предполагает «восхождение к глубинам и безднам первоначал и оснований», а с другой — в более широком, формальном, смысле — «простой переход на рефлексивный уровень видения дея-

тельности и ее объектов» [Там же, с. 8]. Учитывая тот факт, что значение «мета» выступает в качестве «формального показателя выхода мыслительной деятельности человека на уровень рефлексии как высшей формы самосознания, направленной на осмысление собственных форм и оснований данной деятельности» [Постовалова, 2012, с. 7], мы рассматриваем метакомпетенцию как уровень рефлексивного описания более высшего порядка. Соответственно, профессиональная метакомпетенция студентов языкового вуза представляет собой знания о собственных компетенциях, умениях, лингвокультурном опыте и может рассматриваться как стоящая выше по отношению к другим компетенциям, на основе которой происходит приобретение и развитие новых личностно-интеллектуальных качеств, знаний, умений и способностей обучающихся, в конечном итоге универсальных компетенций.

В связи с этим, формирование профессиональной метакомпетенции заключается в том, чтобы научить студентов актуализировать имеющиеся у них знания, умения, опыт иноязычного и инокультурного общения для дальнейшего развития в себе новых качеств, способностей и компетенций, в том числе и профессиональных.

Отметим, что общее описание содержательных компонентов метакомпетенции мы находим в исследованиях в области когнитивной психологии, теории управления. Причем следует признать, что механизмы метакомпетенции в целом универсальны и могут быть применимы в любой сфере.

Универсальный характер метакомпетенции обусловлен теми способностями, которые входят в её содержание, а именно: системными мыслительными способностями и способностями личности эффективно использовать свои знания [Bergmann et. all., 2006]. Данное положение дает основание утверждать, что универсальность метакомпетенции заключается в возможности эффективно переносить имеющиеся знания, умения, способности и готовности на новые объекты профессиональной деятельности. Мы приходим к выводу, что это в свою очередь обусловлено единством когнитивной способности человека категоризировать и структурировать информацию. В лингвистическом образовании речь идет, на наш взгляд, о таких интеллектуальных умениях как «точно и глубоко осмысливать цели и задачи коммуникации, дифференцировать, классифицировать и систематизировать передаваемую и получаемую информацию на ИЯ, осуществлять и понимать используемые в процессе иноязычного общения тактики и стратегии, нормы речевого общения, присущие носителям конкретного языка, осуществлять поиск необходимой информации и др.» [Мусницкая, 2013, с. 70]. В этой связи мы полагаем, что универсальный характер профессиональной метакомпетенции проявляется тогда, когда приемы или стратегии организации и (само)управления познавательными процессами, знаниями и компетенциями, сформированными в ходе обучения ИЯ, используются при решении различных задач, при выполнении профессиональной деятельности. В этом смысле универсалиями выступают стратегии управления знаниями, компетенциями как инвариантные составляющие метакомпетенции, которые позволяют приобретать студенту новые знания, умения и способности на всех этапах в процессе обучения иностранного языка, а в дальнейшем — в процессе профессиональной деятельности. Например, уметь использовать стратегии понимания и интерпретации при работе с текстами разных жанров; умения участвовать в дискуссии по новой проблеме или обобщать

информацию из новых источников; уметь выбрать регистр общения в зависимости от ситуации и т. п.

Универсальный характер метакомпетенции обеспечивается, на наш взгляд, двунаправленностью её процессов: с одной стороны, речь идет о регулировании (управлении) внутренних мыслительных процессов, а с другой — об управлении внешней деятельностью. Эти процессы функционируют в сознательной деятельности и позволяют распределять интеллектуальные ресурсы для текущей задачи, определять стратегии выполнения задачи / обработки информации, определять последовательность действий для решения задачи, изменять / корректировать стратегии в процессе выполнения задачи, подводить итоги, оценивать свои результаты. Тем самым, процессы, лежащие в основе метакомпетенции, направлены на реализацию базовых регулятивных функций по отношению как к познанию, так и по отношению к организации деятельности. В качестве связующего каркаса, объединяющего и эксплицирующего эти процессы в профессиональной метакомпетенции, мы рассматриваем язык.

Универсальность метакомпетенции подчеркивается еще одной её характеристикой — адаптивностью, как способности приспосабливаться к меняющимся условиям деятельности в результате анализа полученной информации. Как отмечает в своем исследовании D. Dimitrova, сформированность метакомпетенции у обучающихся проявляется в новых условиях при изменении ситуации или содержания деятельности [Dimitrova, 2008]. Так, метакомпетенция позволяет обучающимся эффективно действовать, принимать решения в незнакомой ситуации, адаптироваться к новым условиям; обеспечивает нахождение новых способов решения проблемных ситуаций, открытость и готовность к новым условиям деятельности. При таком рассмотрении профессиональная метакомпетенция в широком смысле означает готовность к непрерывному обучению / образованию, готовность к переносу имеющихся знаний, умений, способностей на новые объекты деятельности.

В заключении рассмотрим продуктивность как универсальную характеристику метакомпетенции, которая заключается в способности личности развивать на основе имеющихся знаний, опыта новые компетенции [Dimitrova, 2008]. В метафоричном смысле метакомпетенция является генератором новых способностей, новых компетенций, в том числе профессиональных. На её генерирующей основе обучающийся способен приобретать новые знания, новый опыт в самых различных ситуациях. Однако в специальной литературе нет ответа, каким образом «продуцируются» новые компетенции, способности. На наш взгляд, речь идет о следовании известному алгоритму выполнения деятельности при выполнении новой задачи, при приобретении новых знаний: 1) планирование процесса выполнения деятельности / решение задачи; 2) осознание своей способности её реализовать; 3) собственно реализация; 4) оценка эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий выполнения действий. При этом следует иметь в виду, что результаты исполнительных процессов, лежащих в основе профессиональной метакомпетенции, могут описываться лишь опосредованно, главным образом через их итоговые проявления: с одной стороны, это могут быть приращения в виде личностных качеств и способностей, личностных знаний, языкового и речевого опыта, а с другой — в виде материальных продуктов (участие в олимпиаде / конкурсе / конференции; написание статьи; проведение экскурсии по городу и др.).



Таким образом, учитывая все эти характеристики, мы можем определить метакомпетенцию, как системную универсальную компетенцию, развитие которой, с одной стороны, позволит обучающимся управлять информацией, знаниями, рефлексивными механизмами, своим интеллектуальным развитием в процессе иноязычного обучения в вузе, а с другой — будет служить основой для усвоения и переработки информации, приобретения других компетенций, в том числе и профессиональных.

#### *Литература*

1. Мусницкая Е. В. Учебник иностранного языка в аспекте поликультурного образования // Вестник МГЛУ. Педагогические науки. 2013. №633. С. 69–75.
2. Постовалова В. И. Идея «мета» в самосознании культуры XX–XXI веков // Метафизика. 2012. №4 (6). С. 6–25. — [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.intelros.ru/pdf/metafizika/2012\\_4/2.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/metafizika/2012_4/2.pdf) (дата обращения: 22.04.2018).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалаврит направление подготовки — 44.03.01 Педагогическое образование. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 22.04.2018).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалаврит направление подготовки — 45.03.01 Филология (проект). — [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/95> (дата обращения: 22.04.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалаврит направление подготовки — 45.03.02 Лингвистика (проект). — [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/95> (дата обращения: 22.04.2018).
6. Bergmann G. Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung // G. Bergman, J. Daub, G. Meuer. Berlin, 2006. 152 S.
7. Brawn R. B., McCartney Sean. Competence is not enough: meta-competence und accounting education // Accounting Education 4 (1), pp. 43–53 (1995).
8. Dimitrova D. Das Konzept der Metakompetenz. Wiesbaden, 2008. 260 S.
9. Erpenbeck J. Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin, 2006. S. 5–14.

#### META-COMPETENCE AS BASIS OF UNIVERSAL COMPETENCES DEVELOPING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Larisa M. Orbodoeva*

Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: orbodoeva@mail.ru

This article deals with an analysis of main foreign language teaching goals at a linguistic university on the basis of new Federal state educational standards. The legitimacy of universal competences is proved from a position of standard requirements. The author substantiates the point of view that students' intellectual and personal resource is related to efficiency of professional training. The author emphasizes the special role of professional metacompetence development in the process of foreign language learning. The role of this competence consists in regulation of internal thought processes and organization of students' self-activity. Meta-competence forms a basis of universal competences.

*Keywords:* linguistic education, educational standards, universal competences, competence management, meta-competence, professional meta-competence.

## **ОДАРЕННОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© **Чугунникова Ирина Николаевна**

аспирант,

Бурятский государственный университет

Улан-Удэ, Российская Федерация

E-mail: chugunnikoff@mail.ru

Данная статья посвящена теоретическому обоснованию принципа индивидуализации обучения иностранному языку и одаренности как компонента индивидуализации обучения иностранному языку. Автором выявлены существенные корреляции между подходами к изучению процесса индивидуализации отечественных и зарубежных методистов; определены стратегии обучения иностранному языку с учетом личностной ориентированности обучающегося и их корреляции; на основе анализа работ по психологии описана структура одаренности, которая включает в себя интеллектуальные способности, креативность и настойчивость; выявлены основные ее принципы. В основе одаренности лежит деятельностная составляющая и невозможно рассматривать одаренность без обращения к специфическим предметным способностям. В статье рассматривается лингвистическая одаренность, как составляющая общей одаренности; проводится анализ взглядов отечественных методистов на проблему лингвистических способностей.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку; индивидуализация обучения; свойства личности; стратегии обучения; одаренность; структура одаренности; лингвистические способности.

В настоящее время, согласно профессиональному стандарту, педагог должен «уметь использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включать в образовательный процесс одаренных учеников; эффективно управлять классами с целью вовлечения таких учеников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность; ставить воспитательные цели; способствовать развитию всех учащихся, включая и одаренных детей» [Профессиональный стандарт педагога, 2013, с. 4]. Для современного образования важным является создание благоприятной среды для гармоничного развития способностей всех детей, в том числе и одаренных.

В данной работе мы предполагаем, что развитие способностей одаренных детей на уроке иностранного языка напрямую зависит от индивидуализации процесса обучения. Целью данной работы является рассмотрение одаренности как аспекта индивидуализации обучения иностранным языкам.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

- 1) рассмотреть понятийное поле, связанное с индивидуализацией обучения в отечественной и зарубежной литературе;
- 2) рассмотреть понятие одаренности в психологии и педагогике, а также в методике обучения иностранными языками.

Проблема индивидуализации обучения интересовала и до сих пор интересует многих отечественных и зарубежных методистов. На основе анализа научной литературы можно утверждать, что эта проблема до сих пор не является до конца изученной. В данной работе мы считаем целесообразным придерживаться определения Е. И. Пассова, который рассматривает процесс индивидуализации как

«соотнесенность приемов учения с личностными (при их ведущей роли), субъектными и индивидуальными свойствами каждого обучаемого» [Пассов, 2010, с. 73].

Индивидуальные свойства, по мнению Е. И. Пассова, включают в себя определение природных свойств человека (темперамент, задатки, органические потребности). Е. И. Пассов замечает, что, по мнению психологов, любая способность человека является синтезом врожденного и приобретенного. Таким образом, важные для овладения иностранным языком способности (способность к запоминанию, фонематический слух, интонационные способности) не только можно получить при рождении, но и развить в течение жизни. Это подразумевает, что неперенным условием для индивидуальной индивидуализации является готовность учителя к измерению, учету и развитию этих способностей.

К субъектным свойствам учащихся относятся, по мнению Е. И. Пассова, «умение трудиться», система приемов, которые характерны для индивидуально-стиля деятельности каждого человека. Автор поясняет, что к субъектным свойствам относится «индивидуально-своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение данным человеком» [Пассов, 2010, с. 75]. Так, субъектные свойства включают индивидуальные приемы овладения знаниями, индивидуальные учебные стратегии по освоению, накоплению, применению знаний на практике, осуществление самоконтроля и организации самостоятельной деятельности и др. По мнению ученого, «оптимальное овладение приемами и способами деятельности является значимым при обучении иностранным языкам», так как, с одной стороны, «отсутствие некоторых способностей может быть компенсировано рациональными приемами выполнения деятельности», а, с другой стороны, изучение иностранного языка невозможно без хорошо развитых навыков самостоятельной работы» [Там же, 2010, с. 77].

Личностная индивидуализация, в свою очередь, учитывает следующие факторы: «контекст деятельности учащегося; жизненный опыт; сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей, взгляды; мировоззрение (взгляды на жизнь); эмоционально-чувственную сферу; статус личности в обществе (популярность, взаимные симпатии); ценностно-ориентационную составляющую» [Пассов, 2010, с. 78].

Личностная индивидуализация играет ведущую роль в обучении иностранным языком, так как человек воспринимает и хорошо усваивает только ту информацию, которая совпадает с его опытом и знаниями. «Активное отношение ученика к изученному материалу характеризуется переработкой его на основе своих взглядов, интересов, замыслов и планов» [Пассов, 2010, с. 79], иными словами, личностная индивидуализация позволяет перевести ценность изучения иностранного языка из общественной в личностную. Кроме того, личностная индивидуализация позволяет «учитывать и прогнозировать эмоциональное состояние обучаемого, формировать отношение к учебе, повышающее интенсивность усвоения материала» [Там же, 2010, с. 80].

Свойства личности, выделенные Е. И. Пассовым, отражены в таблице 1.

Таблица 1. Свойства индивидуальности ученика

Индивидуальные свойства Природные свойства, задатки, темперамент, органические способности.	Субъективные свойства Приемы, стили, стратегии, способы деятельности.	Личностные свойства Мотивация, отношение к учебе, чувства, эмоции, мысли, интересы, желания, склонности, мировоззрение, духовные потребности, опыт, статус.
---	--	---

А. В. Щепилова утверждает, что на результаты овладения языком влияют языковые способности и когнитивный стиль. Когнитивный стиль данным автором определяется как «комплекс психических особенностей индивида, обуславливающий его процедурные, познавательные предпочтения и характер его информативных представлений». Под процедурными познавательными предпочтениями автор понимает «то, как люди любят учиться», а под информативными представлениями — «предпочтительный способ восприятия и хранения информации» [Щепилова, 2005, с. 23].

По типу участия обучаемого в процессе обучения А. В. Щепилова выделяет следующие стратегии: когнитивные, метакогнитивные, социоаффективные (аффективные, социальные), компенсаторные. Основные характеристики каждого вида стратегий отображены в таблице 2.

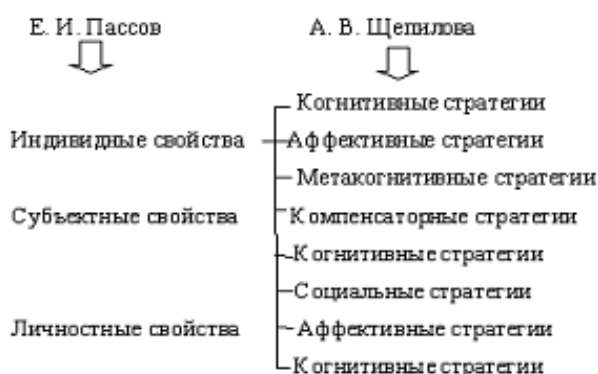
Таблица 2. Виды стратегий и их характеристики

Когнитивные	Метакогнитивные	Социоаффективные		Компенсаторные
		Аффективные	Социальные	
Поведение, мыслительные операции, манера приобретать, организовывать, интегрировать знания.	Планирование, самоконтроль	Эмоциональные реакции, контроль эмоций, самоподбадривание, перепроверка.	Взаимоотношения между изучающими иностранный язык, сотрудничество, переспрос.	Приемы, позволяющие преодолеть дефицит языковых средств или недостаток развития речевых умений.

По мнению А. В. Щепиловой, умение обучаемого пользоваться различными стратегиями не является врожденным, хотя «гибкость психики играет важную роль» [Щепилова, 2005, с. 27]. Как утверждает автор, для успешного овладения и применения обучаемым различных стратегий необходим учебный опыт. Качества зрелой самостоятельной личности включают в себя умения отбирать эффективные стратегии, активность в их применении, сознательность в отношении учебного процесса и своего познавательного стиля.

Соотнесение концепции индивидуализации Е. И. Пассова и аспектов индивидуализации, выделенных А. В. Щепиловой, позволяют выявить соответствия, представленные на схеме 1.

Схема 1. Соотношения подходов Е. И. Пассова и А.В. Щепиловой



В зарубежной методике также активно разрабатывается проблема личностной ориентированности и индивидуализации. По мнению Р. Оксфорд, почетного профессора университетов штатов Мериленд и Алабамы, автора множества книг по стратегиям обучения, существуют различные способы систематизации стратегий изучения иностранного языка. Р. Оксфорд выделяет прямые и непрямые стратегии.

Прямые стратегии, по мнению автора, имеют дело с учебными материалами и направлены на обработку изучаемого. Это «сознательная мыслительная деятельность обучаемых, целью которых является улучшение своих знаний и понимания изучаемого языка» [Oxford, 1990, p. 7]. Прямые стратегии включают в себя следующие стратегии: когнитивные, мнемонические, компенсаторные. Основные характеристики прямых стратегий отражены в таблице 3.

Таблица 3. Прямые стратегии и их характеристики

Когнитивные Анализ, трансформация, манипулирование структурами языка.	Мнемонические Сохранение, запоминание, применение полученных знаний.	Компенсаторные Преодоление проблемы, вызванной недостатком знаний.
--	--	---

Непрямые стратегии включают в себя следующие стратегии: метакогнитивные, социальные, аффективные. Основные характеристики непрямых стратегий отражены в таблице 4.

Таблица 4. Непрямые стратегии и их характеристики

Метакогнитивные Планирование, самоанализ, постановка целей, выявление приоритетов, самоконтроль.	Социальные Значение учения, сотрудничество, работа в команде, стремление контактировать и общаться с носителями языка.	Аффективные Контроль эмоций, измерение и проверка эмоциональных реакций, вызванных обучением, снижение уровня беспокойства.
---	--	---

На основе анализа стратегий обучения, разработанных Р. Оксфорд, мы в своей работе выделяем определенные корреляции со свойствами индивидуальности Е. И. Пассова и стратегиями А. В. Щепиловой (схема 2).

Схема 2. Корреляции модели Е. И. Пассова, стратегий обучения,

разработанных А. В. Щепиловой и Р. Оксфорд



Таким образом, можно предположить, что взгляды отечественных и зарубежных методистов на проблему индивидуализации обучения в основном совпадают.

Рассмотрим, каким образом соотносятся понятия индивидуализации обучения и одаренности. Из огромного числа существующих в педагогической литературе определений одаренности в наибольшей степени отвечает целям нашего исследования определение, данное американским педагогом-психологом Дж. Рензулли. Согласно теории Дж. Рензулли, одаренность — это «сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу» [Рензулли, 1997, с. 58].

Если рассматривать одаренных детей с позиции индивидуальных свойств личности, то можно предположить, что интеллектуальные способности соответствуют индивидуальным, креативность — субъектным, настойчивость — личностным свойствам человека. Особенно важными для успешного овладения иностранными языками Е. И. Пассов считает «способности к познавательной деятельности, способности к эмоционально-оценочной деятельности, способности осуществлять продуктивные и репродуктивные речевые действия» [Пассов, 2010, с. 81]. Соответственно, можно выделить деятельность как основную составляющую одаренности.

Корреляции между моделью Е. И. Пассова, стратегий обучения, разработанных А. В. Щепиловой и Р. Оксфорд, модели одаренности Дж. Рензулли представлены в схеме 3.

Схема 3. Корреляции модели Е. И. Пассова, стратегий обучения, разработанных А. В. Щепиловой и Р. Оксфорд, модели Дж. Рензулли



В заключении можно сказать, что одаренные учащиеся должны рассматриваться в целостности и во взаимодействии всех компонентов своей индивидуальности, что направленно на развитие творческой, успешной и самореализованной личности. Это возможно при соблюдении принципа индивидуализации и учета всех особенностей одаренных учащихся при обучении иностранным языкам. В нашем исследовании мы считаем модель индивидуализации Е. И. Пассова основной. Одаренность отражает специфику «наполнения» этой модели у конкретной группы детей. Однако, учитывая одаренность и разные ее виды, необходимо не терять из вида целостную личность и индивидуальность ребенка, включая те аспекты, которые могут быть вполне «средними», не выделяющими ребенка среди прочих.

#### Литература

1. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
2. Профессиональный стандарт — 2013. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). (Утвержден 18.10.2013). 20 с.
3. Рензулли Дж. Модель обогащенного школьного обучения / под ред. Д. Б. Бого-явленской. М.: Центр Академия, 1997. 298 с.
4. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. Москва: ВЛАДОС, 2005. 248 с.
5. Oxford R. Language learning strategies. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 343 p.

GIFTEDNESS AS A PART OF INDIVIDUALIZATION  
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*Irina N. Chugunnikova*  
Research Assistant,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: chugunnikoff@mail.ru

This article is devoted to the theoretical analysis of the principle of individualization. The analysis of literature reveals significant correlations between Russian and foreign researchers' approaches to studying of the process of individualization. The structure of giftedness and its main principles are identified through the analysis of literature. One of the components of giftedness, which it is mainly based on, is an activity. Therefore, giftedness cannot be studied without referring to its specific aspects. An analysis of the Russian researchers' point of views concerning the problem of linguistic giftedness as a part of general giftedness is undertaken in this article.

*Keywords:* teaching a foreign language; individualization in teaching; individual characteristics; learning strategies; giftedness; linguistic abilities; structure of giftedness.

УДК 378.147

**TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES  
AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF MONGOLIA**

© **Narantsetseg Chultemsuren**  
MA in Linguistics,  
Foreign Language Centre, Humanity division,  
School of Arts and Sciences,  
National University of Mongolia, Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: chn173@yahoo.com

© **Byambasuren Epruuz**  
MA in Linguistics,  
Foreign Language Centre, Humanity division,  
School of Arts and Sciences,  
National University of Mongolia, Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: Byambasuren.Epruuz@yahoo.com

Nowadays English for specific purposes (ESP) is taught all around the world in order to enable students of Science, Biology, Geography, Economical Studies, Engineering, etc. with the required level of English as a second language and to let them communicate with colleagues from other countries. ESP has been taught at the National University of Mongolia at all the schools of Biology, Economics, Geology and Geography, Chemistry, Information technology, Math's since 1998, but during the last two years most of ESP classes were closed because of curriculum altering. Thus, we decided to reveal the importance and necessity of learning professional English. We conducted a questionnaire among the second-year students of former School of Biology and Biotechnology and Economics Studies at our National University of Mongolia. The result of the questionnaire shows that students definitely need ESP classes for their future profession, professional development, current competitive labor market demand and globalization.



*Keywords:* English for specific purpose (ESP); learning skills; curriculum; professional; questionnaire; learners' specialist area-texts.

What is ESP? Why ESP? “The standard way of achieving this was to take texts from the learners' specialist area-texts about Biology for Biology students etc.” [Tom Hutchinson, 1989, p. 8.]

English for specific purposes (ESP) lessons are practicing all around the world in order to use English for Scientists, Businessmen, and Engineers... ESP had been taught at all the schools of NUM, such as of Biology, Geology and Geography, Chemistry, Information Technology, Math's, Mongolian Studies and Cultures, Social sciences since 1998. Unfortunately, two years ago, the most ESP classes were closed due to curriculum development. We conducted a questionnaire among 180 students of former School of Biology and Biotechnology and Economics Studies, NUM. The methodology used was responding to questionnaire and the students were asked to fill in. It is seen clearly from the questionnaire result that in accordance with current competitive labor market demand and globalization, ESP is definitely needed. “Since the ESP course exists to satisfy a particular educational need, evaluation helps to show how well the course is actually fulfilling the need” [Alan Waters, 1989, p. 152]

Now let's consider the experiences of teaching and learning ESP at universities and other institutions in Russia and China. At some universities of Moscow, ESP is taught for students majoring in biology using course book “Мир вокруг нас” (“World around us”) by N.G. Uzefovich. The course book covers various topics of the field, up-to-date empirical data, scientific discoveries and excerpts from daily newspapers and scientific journals. ESP teaching at universities and other institutions in China is gaining in popularity. It is taken to meet students' distribution requirements and in accordance with modern economic growth in the globe, students in China are learning “Business English” in particular every university. For instance, for students who are majoring in economic studies at the School of International Studies, Beijing, learning business English is compulsory.

Here are some summaries:

Table 1

How long did you study English before taking the ESP class?

	Number of students	Percentage
1–3 years	72	40%
4–6 years	90	53%
6 and more years	18	7%

Table shows that 40% of all respondents studied English for 1-3 years. The reasons of it are as follow:

- Students took Russian language course
- Lack of English language teachers in remote provinces

The most or 90 students (53% of all respondents) studied English for 4-6 years. It is clear that for those students, the process of gaining and developing professional terms and Academic vocabulary (AWL) were advantageous. For the rest of students, only 7%, studying ESP was easy for students to obtain the program.

Table 2

Was the curriculum content clear for you?

	Number of students	Percentage
Yes	104	58%
Some way	64	36%
No	12	6%
Total	180	100

Students of former Economics studies had been taught ESP since 1998 and the curriculum covered with the following contents: introduction, telephoning: making contacts, telephoning: exchanging information, negotiating- reaching agreement, contracts, describing companies, taking part in meetings, chairing the meetings, exchanging business card, reporting on responsibility and duty, gathering information, launching new products, participating in discussion, corporate entertainment, clarifying, interrupting, talking about future plans, checking-in and out, business travel, handling conflicts, starting new business, dealing with numbers, interpreting charts, graphs and tables, meeting: expressing and exchanging opinions, presenting companies, describing change, managing people, dealing with figures, making speech, presenting, business lunch, filling in application form, job interview, CV writing, making appointment, writing business letter, e-mail, and coping with stress. Also, the class intended to develop students' four skills: writing, reading, listening and speaking. Students of former School of Biology and Biotechnology studied ESP with the topics such as: cell, flora and fauna, sea animals, insects, forest, birds, vertebrates and invertebrates, ecology, biome, food chains, global warming, environmental problems, mushroom and fungus, and well-known scientists, who laid the foundation in Biology and Biotechnology (BT). The most or 104 students responded that content of the lesson was interesting, need-driven and clear. But 6 % of respondents answered "No", probably the content of the class was difficult for them because of their language skills and knowledge.

Table 3

Was the purpose of the lesson clear and useful?

	Number of students	Percentage
No	0	0%
Yes	180	100%
Total	180	100%

In Table 3, answer was surprisingly positive because all of the students or 100 % said "Yes". According to the students' response, we can make a conclusion that they were really happy with the lesson purpose which was really useful for their future academic fields.

Table 4

Have you improved your professional English through this ESP class?

	Very good	Good	Average	Total
Students of School of Biology and BT	98%	2%	0	100%
Students of School of Economics Studies	95%	5%	0	100%

As we expected, 95–98 % of all learners answered that they really improved their professional English Skills through the ESP classes.

Table 5

Was the lesson directly connected with the students' future profession?

	Poor	Average	Very good	Total
Students of School of Biology and BT			100%	100%
Students of School of Economics Studies			100%	100%

Table 5 shows that definitely all students obtained knowledge which is directly connected to their future profession.

### **Conclusion**

Teaching ESP, brought us three important factors: the expansion demand for English to suit particular needs and development in the field of linguistics and education.

It is clear from the above questionnaire result, that in accordance with current competitive labor market demand and globalization, ESP is definitely needed. The most or 104 students responded that content of the lesson was interesting and useful. They were really happy with the lesson topics which were really useful for their future academic fields. The 95–98 % of all learners answered that they really improved their professional English Skills through the ESP class. The most of students obtained certain knowledge which is directly connected to their future profession.

In addition, according to our a decade experience of teaching English, students are assisted to understand and apply the professional terms without any barriers through the ESP classes, because the terms are not commonly shown in any dictionaries.

### *References*

1. John Haycraft. An introduction to English Language Teaching. Longman, 1991. 139 p.
2. Louis Trimble. English for Science and Technology; A discourse approach, Cambridge University press, 1985. 180 p.
3. Tom Hutchinson, Alan Waters. English for Specific Purposes: A learning-centered approach, Cambridge University Press, 1989. 183 p.
4. Vinita Gaikwad, ESP in China: Successes, Challenges, and Emerging Trends. Kean University, Wenzhou, China.
5. Yuzefovich, N.G. The world around us. Students book, East-West press, 2007. 207 p.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ  
В МОНГОЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Чултэмсүрэн Наранцэцэг*  
магистр лингвистики,  
Центр иностранного языка,  
кафедра гуманитарных наук,  
Монгольский государственный университет,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: chn173@yahoo.com

*Епрууз Бямбасурэн*  
магистр лингвистики,  
кафедра гуманитарных наук,  
Монгольский государственный университет,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: Epruuz@yahoo.com

В статье рассматривается проблема профессионально-направленного обучения (ESP) английскому языку в Монгольском государственном университете. В данном исследовании особое внимание уделяется мотивированности студентов в профессиональном изучении английского в школах Экономики, Биологии и Биотехнологии. Преподаватели английского языка в Монгольском государственном университете считают, что чрезвычайно важно формировать у студентов способность писать, читать, переводить и общаться в конкретных, деловых, научных сферах деятельности. Также важно использовать полученные знания и умения в процессе профессионально-направленного обучения (ESP) при написании докладов, статей и т.д. В результате опроса студентов мы пришли к выводу о том, что наши предположения о важности и необходимости дальнейшего профессионально-направленного обучения (ESP) в данном вузе верны, а дисциплины по английскому языку рабочих учебных планов должны быть включены как обязательные.

*Ключевые слова:* обучение английскому для специальных целей; учебная программа; биология; экономика; практика; процесс обучения.

УДК 811.161.1

## **О КОНЦЕПЦИИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ**

© **Разумкова Надежда Васильевна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Тюменский государственный университет  
Тюмень, Российская Федерация  
Цюйфуский государственный педагогический университет  
Цюйфу, Китай  
E-mail: 18nadezhda3@mail.ru

В статье представлена авторская разработка учебного курса для китайских студентов, изучающих русский язык, в рамках дисциплины «Межкультурная коммуникация»; подчеркивается его двоякая направленность: теоретическая, поскольку анализируется и обобщается научная литература, и практическая — по своим дидактическим задачам. В плане теории излагаются подходы к решению проблем в области межкультурной коммуникации посредством выделения в качестве ресурсов исследования ряда аспектов (герменевтический, нормативный, символический, ценностный etc); формулируются, а также иллюстрируются примерами принципы формирования межкультурной компетентности. Практическая сторона рассматриваемых вопросов ориентирована на развитие у студентов представления о когнитивных механизмах предупреждения коммуникативных ошибок, адекватной интерпретации национальных особенностей общения в различных сферах деятельности. Выводы статьи апеллируют к насыщению учебного процесса обширной лингвосоциокультурной информацией, что позволит обучающимся избегать коммуникативного напряжения и чувствовать себя уверенно в реальном межкультурном общении.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация; междисциплинарный подход; лингвокультура; русский язык как иностранный; концепция; концепт.

Вопросы межкультурной коммуникации как вида информационного обмена языковых и культурных систем представляют особый теоретический и прикладной интерес. Юлиана Рот и Галина Коптельцева, преподаватели Мюнхенского университета им. Людвига Максимилиана, дают следующую дефиницию межкультурной коммуникации: «Мы говорим о межкультурном взаимодействии и межкультурной коммуникации, когда партнёры по коммуникации являются представителями различных культур и осознают это, то есть когда присутствует взаимное ощущение «чужеродности» партнёра. Под межкультурными отношениями подразумеваются все отношения, участники которых используют не только собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но и сталкиваются с иными» [Рот, 2012, с. 12].

Межкультурная коммуникация давно стала актуальной темой в академическом образовании, родоначальником которой считается американский антрополог Эдвард Твитчелл Холл. В своей книге «The Silent Language» (1959 г.) он заложил основы дисциплины, а также обосновал непосредственную связь между культурой, знанием иностранного языка и коммуникацией. Области и направления современных кросс-культурных исследований обстоятельно представлены в статье Н. Г. Брагиной [Брагина, 2016, с. 9].

Цель нашей работы — изложить концепцию построения учебного курса «Межкультурная коммуникация» для китайских студентов-бакалавров, изучающих русский язык.

Концепция рассматривается нами как «определенный конструктивный способ понимания явлений, образующих особую структуру — педагогическую систему, состоящую из специально подобранных, научно обоснованных и скомпонованных в единую упорядоченную целостность педагогических форм, методов, приемов и средств, объединенных содержанием и направленных на решение конкретных задач» [Бордовская, 2007, с. 14]. Теоретическую базу разработанного курса составили следующие положения, доказанные в научной литературе: а) в языковом сознании и коммуникативном поведении людей отражаются как общечеловеческие, так и этноспецифические характеристики [Вежбицкая, 1996; Гудков, 2002; Степанов, 2001]; б) основной единицей моделирования национального менталитета является концепт [Карасик, 2002; Пименова, 2014]; в) языковая личность проявляется как в системе концептов, так и в коммуникативном поведении [Красных, 2002; Тер-Минасова, 2000].

Предлагаемый к рассмотрению обучаемыми материал имеет двоякую направленность. Во-первых, его теоретическая основа зиждется на междисциплинарном подходе. А priori объект и предмет исследования межкультурной коммуникации размещаются на пересечении психолингвистики, семиотики, социолингвистики, лингвокультурологии, лингвострановедения, этнолингвистики. На фоне объекта выделяется несколько предметов изучения, общих с выше указанными дисциплинами, например: безэквивалентная лексика (лингвострановедение); единицы языка, обозначающие ритуалы и обычаи (этнография); пословицы, эталоны, стереотипы и символы (лингвокультурология); коммуникативные неудачи (психолингвистика). Знания, которыми овладевают

студенты на междисциплинарной основе, отличаются обстоятельностью и широтой, следовательно, они в большей мере способствуют становлению профессионально компетентного специалиста-русиста. Во-вторых, межкультурная коммуникация сопрягается с разными сферами социальной деятельности, имеет отношение к дискурсивным практикам, связанным с международными контактами (дипломатическими, туристическими, образовательными, спортивными и др.), поэтому важной темой является прагматика вербального и невербального общения.

В качестве поставленных нами задач выделим следующие: 1) рассмотреть диалогические принципы международного взаимодействия с учётом национально-культурных особенностей; 2) ознакомить студентов с возможными коммуникативными ошибками; 3) помочь обучающимся овладеть навыками предупреждения конфликтных ситуаций; 4) сформировать представление об этических нормах и национальных особенностях общения в различных сферах жизнедеятельности.

Для реализации комплекса задач требуется изучение широкого спектра аспектов в сфере межкультурной коммуникации. Охарактеризуем их кратко.

В гносеологическом аспекте межкультурная коммуникация рассматривается нами как дважды «гносеологичная» учебная дисциплина, поскольку общение представителей различных культур сначала отражается в их сознании, а затем их деятельность и опыт интерпретируются, создают основу для построения системы знаний. Изучение данного аспекта дает установку студентам на систематизацию ранее полученных знаний в области лингвистики, страноведения, культурологии. Носитель языка выступает как субъект и объект культурного и социального познания.

В интерактивном аспекте межкультурная коммуникация понимается как особый тип творческого взаимодействия участников межкультурных контактов. В общение вступают выразители интересов самых разных социально-культурных сообществ, имеющие разные вербальные, невербальные и паравербальные характеристики, закреплённые традицией.

Нормативный аспект межкультурной коммуникации рассматривается как регулирование способов удовлетворения коммуникативной потребности в международных контактах. Каждая страна имеет свою культуру, у каждого народа свой менталитет и образ жизни, привычки, заложенные в человеке и работающие на уровне подсознания. Исходя из этого, характеризуются такие стороны межкультурной коммуникации, как регулятивная vs социальная; рассматриваются особенности национального этикета; анализируются ситуации речевого взаимодействия в плане единства феноменов «человек — сознание — культура — язык — коммуникация — сообщество»; приводятся сведения этнокультурного характера относительно особенностей общения между носителями русского и китайского языков.

Многоликость феномена культуры обуславливает многообразие исследовательских подходов к изучению диалогического аспекта межкультурной коммуникации. Обращается пристальное внимание на то, что диалог в русской культуре заключает в себе, прежде всего, «проникновенное» общение. В этой связи подчеркивается своеобразие цивилизационного пути России, характеризуется роль аккультурации в межъязыковых контактах.

Изучение герменевтического аспекта межкультурной коммуникации способствует поиску ответов на вопросы, которые закономерно ставятся в процессе международного общения чужой культуре. Для открытия новых смыслов необходимо знание «когнитивной базы» (термин Д. Б. Гудкова), хранящейся в сознании народа, прецедентных феноменов, отражающих систему духовных ценностей русского народа.

В аксиологическом аспекте межкультурная коммуникация понимается как процесс обмена ценностями; освещаются ценностные приоритеты общества, описываются основные черты национального характера, подчеркиваются наиболее яркие элементы российской идентичности. Так, если для народов Запада более характерны ценности открытости к изменениям, для народов Востока — ценности традиций, то для русских — это ценности милосердия, забота о других, благожелательность.

Символический аспект межкультурной коммуникации акцентирует внимание на роли специфической знаковой системы в накоплении и передаче знаний об окружающей действительности в сознании народа. Отличительные особенности употребления символов в межкультурной коммуникации исследуются по цветовым, зоонимическим, фитонимическим и нумерологическим признакам.

Социально-практический аспект межкультурной коммуникации рассматривается как результат лингвокогнитивной деятельности народа в процессе освоения им действительности. Анализ проводится на материале праздников, обрядов, традиций. Особый интерес вызывает у китайских студентов бытование примет, свойственных русской лингвокультуре, например: *присесть на дорожку; оказавшись между людьми с одинаковыми именами, загадать желание и др.* Удивление и оценка, вызванные несовпадением с родной культурой, стимулируют у обучающихся рефлексию.

Информационный аспект межкультурной коммуникации ориентирован на формирование у студентов умения выделять культурную информацию в языковых единицах, что может стать хорошим подспорьем в решении многих задач в межкультурном диалоге. Слово — основная единица языка, которая несёт в себе национально-культурный код общества. В процессе межкультурной коммуникации её участники приписывают высказываниям определённый смысл, интерпретируя языковое содержание. Наибольшим культурно-национальным потенциалом обладают слова-концепты, разные статусы которых в русской и китайском лингвокультурах подробно нами разбираются. Приведем один такой пример.

Как показал сопоставительный анализ концепта «душа» / 心 [Разумкова, Ван, 2016, с. 51–62], объем семантики слова в русском и китайском языках примерно одинаков. Языковое сознание народа прибегает к образу души для выражения психических и физиологических состояний, для оценки личностных качеств человека. В отличие от китайского, в русском языке имеется разнообразная палитра стилей употребления этого слова. Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов (*душенька, душечка, душка*) оказывает влияние на формирование повышенной эмоциональности русской речи. Категория рода существительного способствует олицетворению окружающего мира, придавая ему человеческие свойства: *работать с душой, душа болит*. Подобное эмоциональное состояние в китайском языке передают выражения, в которых отсутствует слово «душа». Так, аналогом выражению *всей душой* в выступает устой-

чивое сочетание, в котором полным эквивалентом слову «душа» является *печень* (肝胆相照). Знание того, какой символический смысл имеет образ души, поможет китайскому студенту осуществить «когнитивный переворот» и адекватно воспринимать систему ценностей русского общества, в которой на первом месте стоит духовность.

Единицы различных уровней языка так же обладают определенной степенью культурной обусловленности. Проявления культурной информации на словообразовательном уровне и в синтаксическом строе русского языка проиллюстрируем двумя примерами.

Как известно, большое значение в межкультурной коммуникации имеет язык эмоций, который выражается словами с положительными и отрицательными коннотациями, модальными глаголами, метафорами и сравнениями. В русском языке для передачи особого настроения или отношения к собеседнику служат диминутивы: *книжечка, машинка, столик*. Использование в речи слов с уменьшительными суффиксами отражает повышенную способность русского народа в выражении любви и доброты: *съешь колбаски; выпьем кофейку*. Прагматика употребления диминутивов обусловлена тактичностью русского человека, демонстрацией уважения к окружающим людям, устремленностью к прекрасному.

Национально-культурным маркером служит способ выражения категории принадлежности в русском языке. Так, родительный принадлежности в русской фразе *У меня есть сын* раскрывает особое мироощущение русского человека: сын существует в этом мире, и неважно — у меня, при мне — он просто есть. Аналогичная китайская фраза *我有一个儿子 / Я имею одного сына* содержит глагол «иметь», который является довольно редким словом в русской речи. Данный тезис аргументируется множеством моделей типа *у студента пылкий ум, у него сильный характер, у девочки красивая осанка* и т.п., в которых отсутствует отношение принадлежности, когда содержание касается личной сферы человека. Приведенные примеры указывают на скрытые в языке доминанты русской культуры, определяющие специфику коммуникативного поведения русского человека.

Исследование межкультурной коммуникации в разных аспектах продиктовано нашим стремлением преподнести китайским студентам-русистам калейдоскопическую систему культурных ценностей, отраженных в русском языке и культуре. По мнению С. Г. Грачевой [Грачева, 2001, с. 32–40], культура определяется следующими параметрами: а) концептуализация действительности, ядром которой выступает языковая картина мира; б) совокупность ценностных установок, национальных приоритетов; в) значения и смыслы. Под концептуализацией выступает процесс познавательной деятельности человека, который заключается в осмыслении поступающей к нему информации. Понимание как процесс познания иноязычной культуры достигается через информативные, интерпретационные, компаративные, рефлексивные стратегии в процессе изучения языка. Информативные стратегии включают восприятие и понимание лингвистической информации; интерпретационные стратегии предполагают её толкование и комментирование. Компаративные стратегии основаны на сравнении фактов и явлений иноязычной и собственной культуры. Рефлексивные стратегии нацелены на отражение концептуальной картины мира в сознании носителей языка.



Информация, предлагаемая китайским студентам в плане теории, носит текстовый характер. Тексты содержат информацию о знаниях, представляющих собой систему понятий. Понятия существуют в сознании обучающегося в виде ассоциаций и представлений. Представление является общим для информации и для знания; оно формируется в сознании обучающихся в процессе их интеллектуальной активности. Преподаватель передаёт двоякую информацию — содержание знания и способ его переработки в представления, посредством которых формируются новые умения. С этой целью по каждой теме, заявленной в том или ином аспекте, предлагается система заданий, связанных с оценкой и переработкой информации различного рода — лингвистической, культурно-страноведческой, философской etc. Задания направлены на развитие умений интерпретации. В качестве примера приведем задание по теме «Языковые узоры культурной информации»: Определите синтаксические средства реализации содержания концепта «скука» (無聊) в следующих фрагментах из произведений А. П. Чехова; укажите признаки состояния скуки (статичность, временность, пассивность, эмоциональность), которые соотносятся с конкретной частью речи; сделайте перевод на китайский язык: *Вася, ученик пятого класса, лежит в гостиной на диване и скучает* («Детвора»); *Щенок соскучился* (то есть «почувствовал скуку») и ушёл домой («Белолобый»); *Я грустил и немножко скучал* («Огни»); *День был августовский, знойный, томительно скучный* («Красавицы»); *Ведь вот, кажется, и добр, и великодушен, и весельчак, а скучен. Нестерпимо скучен* («Палата № 6»); *Вечно здоровый и весёлый, он показался мне на этот раз больным, скучающим* («Драма на охоте»); *Детей нет, церкви нет, и скука, должно быть, страшная, особенно зимою, когда уходят с промыслов рабочие* («Остров Сахалин»). Часто встречающиеся образы и мотивы в художественных текстах требуют серьезной аналитической работы со стороны китайских студентов-русистов с целью развития умений в использовании языковых ресурсов для адекватной передачи информации в диалоге культур.

Резюмируя, отметим, что при изучении вышеуказанных аспектов межкультурной коммуникации в качестве главной стратегической установки принимается не усвоение готового знания («заучивание наизусть»), а выявление общего и частного в исследуемых языках и культурах, сопоставление, понимание, осмысление. Преодоление коммуникативных барьеров достигается посредством насыщения учебного процесса обширной информацией, отражающей тонкости культуры народа, зафиксированные в его языковой картине мира. Апробация курса «Межкультурная коммуникация» в Цюйфуском государственном педагогическом университете показала, что китайские студенты овладели теоретическими знаниями о межкультурной коммуникации в необходимом объеме, и чувствуют себя достаточно уверенно при мысли о реальном межкультурном общении.

#### *Литература*

1. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. СПб.: Книжный дом, 2007. 407 с.
2. Брагина Н. Г. Развитие межкультурной коммуникации: общие направления // Русский язык за рубежом. 2016. №2. С.4–10.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

4. Грачёва С. Г. Понимание «чужого» как лингводидактическая проблема в контексте преподавания иностранных языков // Подготовка педагога в системе университетского образования. Саранск, 2001. С. 32–40.
5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
8. Пименова М. В. Этногерменевтика языковой наивной картины внутреннего мира человека: монография. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. 262 с.
9. Разумкова Н. В., Ван Хунмин. К проблеме отражения духовной жизни человека во фразеологической картине мира (на примере русского и китайского языков) // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. №1. С. 51–62.
10. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 224 с.
11. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001. 990 с.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. 624 с.

ON THE CONCEPT OF CONSTRUCTING THE COURSE «INTERCULTURAL COMMUNICATION» FOR CHINESE STUDENTS OF RUSSIAN PHYLOLOGY

*Nadezhda V. Razumkova*  
 Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
 Tyumen State University  
 Tyumen, Russian Federation,  
 Qufu Normal University  
 Qufu, China  
 E-mail: 18nadezhda3@mail.ru

The article presents the author's concept of constructing a special training course for Chinese students within the framework of the discipline «Intercultural Communication». The proposed development emphasizes its twofold focus: theoretical, because scientific literature is analyzed and generalized, and practical — by its didactic goals. In terms of the theory, principles and approaches to solving problems in this field are outlined, by singling out aspects such as hermeneutic, normative, symbolic, value, etc., as resources for research. The practical side of the issues under consideration is aimed at forming students understanding of the cognitive mechanisms for the successful development of intercultural contacts and the prevention of communicative errors, the development of skills for an adequate interpretation of the national characteristics of communication in various areas of the professional and daily activities. Conclusions of the article appeal to the saturation of the educational process with extensive linguistic and socio-cultural information, which will allow the students to avoid communicative tension and feel confident in real intercultural communication.

*Keywords:* intercultural communication; interdisciplinary approach; linguistic culture; Russian as a foreign language; conception; concept.

**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «АНТИЧНАЯ КУЛЬТУРА»**

© **Коренева Марина Радиевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: marinakor.63@gmail.com

В статье автор выделяет принципы проектирования учебника, их реализацию в авторском учебном пособии «Античная культура». Среди принципов выделяются общеметодологические и специальные принципы отбора материала. К общеметодологическим относятся принципы соответствия ФГОС ВО, структуре научного знания, фундаментализации обучения, поликультурной идентификации и самоактуализации личности. К специальным принципам отбора материала — формирование гуманитарной картины мира, соответствие логике изучаемой научной дисциплины, интеграции профессионального, междисциплинарного учебного материала, взаимодействия методологии науки и методики преподавания, установление интегративных связей между гуманитарными и профессиональными связями. В основу построения учебника «Античная культура» положена личностно-ориентированная образовательная парадигма и компетентностная модель образовательного процесса, позволяющие акцентировать внимание на необходимости постижения методологии предмета, его логики, взаимосвязи понятий и явлений, на умениях и опыте творческой деятельности.

*Ключевые слова:* принципы проектирования учебника; современный учебник по гуманитарной дисциплине; общеметодологические принципы; специальные принципы отбора материала; античная культура.

В данной статье термин «учебник» используется в самом широком смысле; он может заменяться термином «учебное пособие, учебно-методическое пособие». Под принципом построения учебника понимается некое вариативное положение, отражающее общие закономерности функционирования системы обучения и устанавливающее относительную модель построения учебного пособия.

В последнее время специалисты стали уделять достаточно пристальное внимание проблемам педагогического и методического проектирования вузовских учебников. Основной вывод, который содержится в многочисленных исследованиях последнего десятилетия заключается в том, что учебник должен отражать те изменения, которые произошли в области высшего образования (С. Г. Антонова, Л. Г. Тюрина, Г. В. Мухаметзянова, М. Н. Лыков, И. А. Пресс).

В первую очередь данные изменения касаются педагогической парадигмы, а именно перехода на личностно-ориентированную парадигму обучения и смещения акцентов со знаниевой составляющей на компетенции и компетентности как более полные, личностно и социально интегрированные результаты обучения. Эти изменения нашли свое воплощение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), которые, в свою очередь, должны были повлиять на все элементы системы образования, представленной взаимосвязанными инвариантными компонентами: от целей до средств обучения.

Личностно-ориентированная образовательная парадигма базируется на человекоцентрированном подходе К. Роджерса, психолого-дидактической концепции И. С. Якиманской, позиционно-дидактической концепции В. В. Серикова, проективной модели Н. И. Алексеева, в которых образование рассматривается как педагогический процесс, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена мыслями, создания произведений коллективного и духовного творчества [Бондаревская, 2003]. Данная парадигма включает в себя компетентностно-ориентированную модель обучения: формирование не отдельных знаний, а компетенций как способностей к выполнению определенных видов деятельности [Бондаревская, 1999]. Предметное знание теряет свою главенствующую роль, а «акцент ставится на необходимости постижения методологии предмета, его логики, понимания взаимосвязи отдельных понятий и явлений» [Пресс, 2015]; усиление получают умения и опыт творческой деятельности.

Анализ научной литературы свидетельствует, что учебник по гуманитарным дисциплинам должно соответствовать не только ФГОС ВО, но и отражать структуру научного знания [Перминова, 2010]. Данное положение представляется наиболее актуальным, так как высшее образование должно быть фундаментальным по своему характеру, оно должно способствовать развитию мышления, творческого подхода, формировать научное мировоззрение и готовить студентов к самостоятельному приобретению знаний на основе системы учебных умений [Лыков, 2008; Пресс, 2015]. «Компетентностная модель образовательного процесса подразумевает усиление самостоятельной работы студентов, интерактивный характер обучения, индивидуализацию обучения» [Пресс, 2015]. Кроме того, исследователи подчеркивают необходимость использования графических средств выражения, приемов эмоционального воздействия, достаточное количество иллюстраций, облегчающих восприятие и запоминание учебного материала, увязанных с текстом [Пресс, 2015].

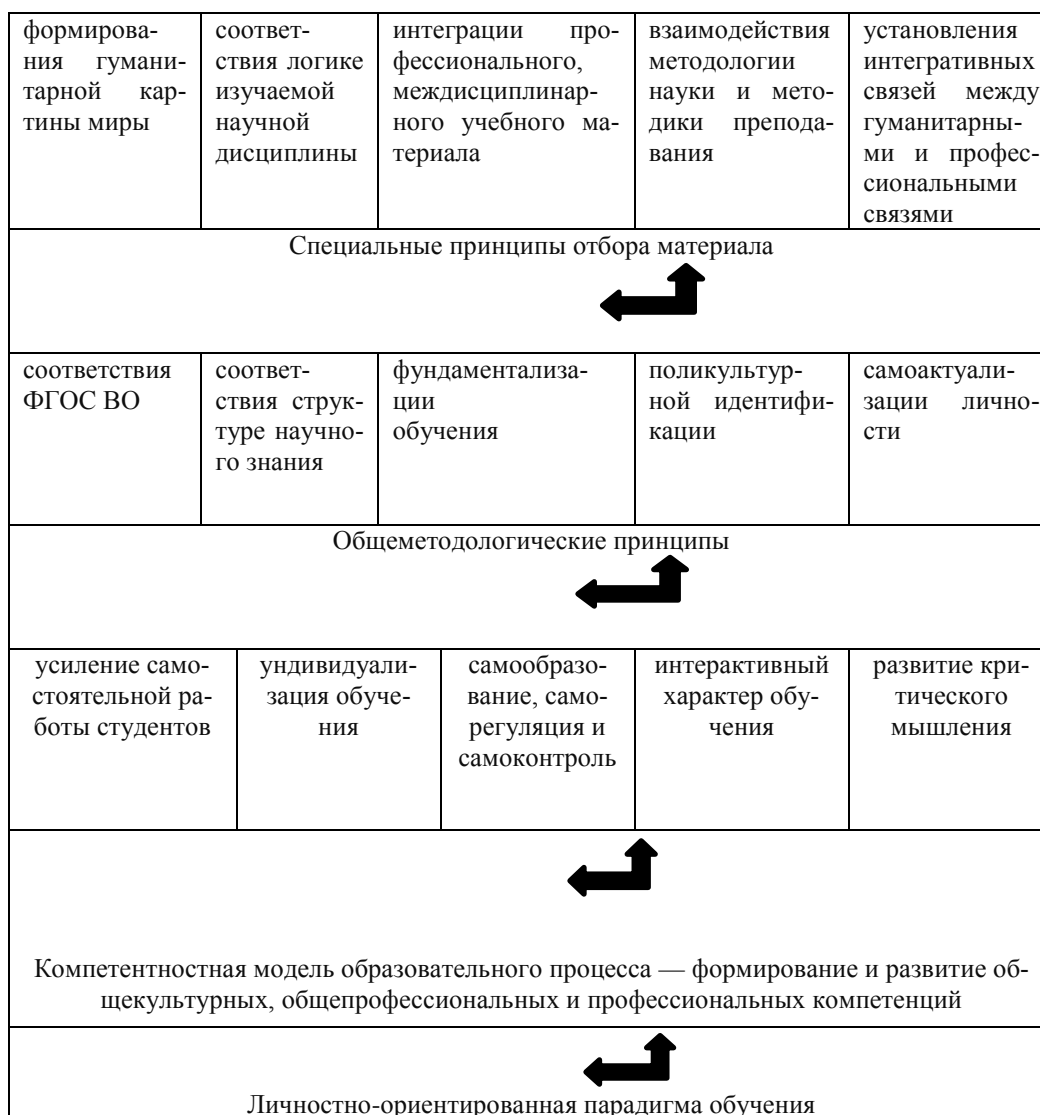
Таким образом, данные положения вполне возможно охарактеризовать как принципы построения учебника и представить в виде следующей схемы, в основе которой лежит личностно-ориентированная парадигма современного образования, определяющая остальные компоненты. Отметим, что данная схема носит обобщенный характер и не отражает всю совокупность принципов построения учебника, которую можно найти в научной литературе.

В основу создания учебного пособия были положены принципы, отраженные в схеме 1, которые восходят к личностно-ориентированному, деятельностному и компетентностному подходам. Личностно-ориентированный подход соответствует всем положениям личностно-ориентированной парадигмы. Деятельностный подход сопряжен с понятием деятельности, в которой выделяются операции и действия, имеющие универсальный характер. Учебная деятельность имеет то же содержание и ту же структура, что и любая другая. Это положение необходимо учитывать при проектировании учебника или занятий. Компетентностный подход характеризуется тем, что обозначенные во ФГОСах, программах компетенции рассматриваются как желаемый результат обучения и образования. Данные результаты, хотя и могут определяться в виде привычных ЗУНов, у каждой конкретной личности получают личностную, субъектную и индивидуальную характеристики.

Особое значение играет именно личностно-ориентированный подход, поскольку он позволяет реализовать все основные современные педагогические тенденции: главенствующий принцип самостоятельной работы по освоению знаний, формированию и развитию умений над индивидуальными и групповыми проектами; принцип научности; использование неограниченного количества альтернативных учебников и других материалов; максимальную реализацию творческого замысла обучаемых, индивидуальный подход [Мильруд, 1996, с. 6].

Схема 1

Современные принципы построения учебника  
по гуманитарной дисциплине [1, 3]



Положения и принципы, взятые за основу для проектирования учебного пособия  
«Античная культура»

Современное деятельностное, практически ориентированное обучение невозможно без соответствия заданий речемыслительной деятельности человека, которая носит аналитико-синтетический характер [Мильруд, 1996, с. 8]. Учет данного положения особенно важен, так как обучаемые должны продолжить развивать ключевые умения смыслового чтения, доведя их до умений критического чтения; коммуникативные умения в письменной и устной речи. В вузе к обозначенным умениям подключаются новые: умения работы с научными источниками и исследовательские умения более высокого порядка.

#### Структура и содержание учебного пособия

Пособие поделено на три условных части. Первая часть представлена рекомендациями по эффективному изучению курса «Античная культура», она также содержит рекомендации относительно самоорганизации, самообразования, и самоконтроля. Данные способности начинают развиваться в средней школе и являются актуальными для студентов. Здесь представлены примерное расписание первокурсника, примерный график занятий, список универсальных учебных умений, образец личного ежедневника; объясняются понятия самообразования, саморегуляции, самоорганизации и т. п.

Вторая часть называется «Учимся учиться». В ней объясняется, что такое лекция, семинар, метод познания, первоисточник, научная работа и др.; даются алгоритмы работы с научным текстом, написания лекции, подготовки аргументированного высказывания, техника работы с учебной и научной литературой, постулаты критического мышления и другие практические рекомендации и советы. Эта часть снабжена специальными иконками или значками ориентирующего характера, мотивирующими будущую деятельность.

Третья часть посвящена учебным материалам, направленным на дальнейшее развитие умений смыслового и критического чтения, коммуникативных умений устной и письменной речи. Предтекстовые и послетекстовые задания направлены на развитие аналитико-синтетических способностей, на умения обобщать, дифференцировать и т. п., что позволяет обучаемым осознать и использовать научные методы познания, а значит ставят их обучение в вузе на более высокую ступень. В пособии разработаны специальные упражнения, которые учитывают характер речемыслительной деятельности и требования вуза. Данные упражнения или задания содержат проблемные вопросы, познавательные или познавательно-коммуникативные задачи; предполагают использование умений самим строить схемы, таблицы, выстраивать аргументацию. Для развития исследовательских умений используется проблемно-поисковые задания и проекты. Пособие снабжено всевозможными памятками, облегчающими процесс усвоения и подготовки к семинарским занятиям, построения аргументированных высказываний, др.

В качестве заключения представляем таблицу основных принципов построения учебника, выделенных в научной литературе и получивших реализацию в авторском учебном пособии.

Таблица 1

Реализация научных принципов построения учебника в авторском пособии

Основные принципы построения учебника, выделенные в научной литературе	Принципы, реализованные автором
Общеметодологические принцип	
соответствия ФГОС ВО	Выписка из действующего ФГОС ВО по

	направлению подготовки. Целевые компетенции формируются через содержание обучения и содержание курса
соответствия структуре научного знания	Пособие содержит научные понятия, термины, явления, законы, научные факты и теории.
фундаментализации обучения	Достигается за счет формирования целостного, системного представления о мире на основе частного, формирование критического мышления и учебно-исследовательских умений.
поликультурной идентификации	Достигается за счет решения проблем и изучение соответствующих научных и научно-популярных работ, отражающих поликультурность мира в эпоху античности. Представлены задания, направленные на личную идентификацию и формирование гражданской позиции.
Самоактуализации личности	Достигается за счет подготовки творческих и исследовательских проектов.
Специальные принципы отбора материала	
формирования гуманитарной картины мира	Содержание курса отражает античную культуру во всей полноте и совокупности как часть общей картины мира.
соответствия логике изучаемой научной дисциплины	Соответствует хронологии подаваемых фактов, логике построения курса, достигается также за счет проведения исторических и культурных параллелей.
интеграции профессионального, междисциплинарного учебного материала	Представлен междисциплинарный материал из курсов истории Древнего мира, культурологии, лингвистики.
взаимодействия методологии науки и методики преподавания	Представлены методические рекомендации по эффективному освоению курса и некоторые методологические понятия общего и частного характеров, например, понятие метода познания и научного метода.
Установления интегративных связей между гуманитарными и профессиональными связями	Реализован за счет предтекстовых и послетекстовых заданий, направленных на расширение лингвистического, филологического кругозора будущих специалистов и предметной компетенции будущего лингвиста-переводчика, будущего филолога-преподавателя.

#### *Литература*

1. Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. 1999. № 5. С. 41–52.
2. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская // Методист. 2003. № 2. С. 2–6.
3. Коренева М.Р. Античная культура: учеб. пособие. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госун-та. 2015. 51с.

4. Лыков М. Н. Современные требования к структуре и содержанию вузовского учебника по дисциплинам гуманитарного цикла и педагогические условия их реализации: автореф. дис. ... канд. пед наук; Ин-т пед-ки и псих-гии проф. образов-я РАН. Казань, 2008. 22 с.
5. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностр. языки в школе. 1996. № 1. С. 5–13.
6. Перминова Л. М. О дидактическом принципе научности // Педагогика. 2010. № 9. С. 20–28.
7. Пресс И. А. О педагогическом дизайне и педагогическом проектировании вузовского учебника нового поколения: Теория и практика // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. — [Электронный ресурс] — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18940> (дата обращения: 17.04.2018).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки — 45.03.02. Лингвистика. М., 2014. 22 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки — 45.03.01. Филология. М., 2014. 22 с.

#### PRINCIPLES OF CREATING A TEXTBOOK «ANCIENT CULTURE»

*Marina R. Koreneva*

Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: [marinakor.63@gmail.com](mailto:marinakor.63@gmail.com)

Based on the analysis of scientific papers, the author highlights the principles of creating a textbook, trying to show how they were realized in the author's book «Ancient culture». Among the principles there are the general methodological principles and special principles of material selection. The principles of accordance with the Federal Standards of university education, the structure of scientific knowledge, the fundamentalization of education, the multicultural identification and self-actualization of the personality are among the general methodological ones. The special principles are the formation of a humanitarian world picture, the compliance with the logic of the studied scientific discipline, the integration of professional, interdisciplinary teaching material, the interaction of the methodology of science and teaching methods, and the establishment of integrative links between humanitarian and professional ties. The textbook «Ancient culture» is based on the personality-oriented educational paradigm and the competence model of the educational process, which allow to focus attention on comprehension the methodology of the subject, its logic, the interconnection of concepts and phenomena, on the creative activities skills.

*Keywords:* principles of creation of a textbook; the modern textbook on humane science; the general methodological principle; special principles of material selection; ancient culture.



**PROFESSEUR DE FRANÇAIS EN SIBÉRIE:  
RETOUR D'EXPERIENCE A OULAN-OUDE**

© **Valentin Dusseau**

Lecteur de français,

l'Université d'Etat de Bouriatie

Diplômé d'un Master de Géopolitique de l'Université Paris VIII,

spécialisation « Espaces Russes et post-soviétiques »

Dans cet article, l'auteur partage son expérience de travail en tant qu'assistant-professeur de français à l'Université d'Etat de Bouriatie sur la période 2017-2018. Titulaire d'un Master en géopolitique de l'Université Paris VIII (France) spécialisé sur la « Russie post-soviétique », l'auteur s'est orienté sur l'étude des réalités modernes de la Russie contemporaine ainsi que sur le perfectionnement de la langue russe. Les principaux objectifs du stage étaient l'enseignement de la langue française aux étudiants de l'Université d'Etat de Bouriatie et la promotion de son apprentissage dans les établissements de l'enseignement supérieur et secondaire en Bouriatie. Dans sa pratique de l'enseignement, l'auteur de l'article a eu recours à des méthodes russes et internationales afin d'améliorer l'apprentissage de la langue par les étudiants. En plus de son travail en classe, l'auteur a été l'organisateur et/ou a pris part de manière active à de nombreuses activités extra- et périscolaires au côté des étudiants de l'Université d'Etat de Bouriatie, de l'Université d'Etat de Technologie et de Management de Sibirie Orientale ainsi qu'auprès des élèves des écoles de Bouriatie. Des événements tels que « la Semaine de la langue française », « Le ciné-club du film français », « Les Journées portes ouvertes », ainsi qu'un travail de coordination entre les enseignants de l'Université d'Etat de Bouriatie et le personnel des Alliances françaises d'Oulan-Bator (Mongolie) et d'Irkoutsk.

*Mots-clés* : français langue étrangère (FLE), travail en classe et extra-scolaire, utilisation de matériaux authentiques.

**Introduction**

«Le français c'est mon premier amour. Je le dois à deux grands hommes. D'abord, excusez-moi, à Lev Tolstoi. Ensuite à Joe Dassin ». Cette phrase est d'Alexei, un quinquagénaire rencontré fortuitement à l'occasion d'un concours de pêche organisé dans la localité de Turka, sur la rive du lac Baikal, à environ 150 km au nord d'Oulan-Oudé. Prononcée dans un très bon français et avec la passion débordante de celui qui cherche ses mots après des années passées sans pratiquer, cette phrase m'a touchée. J'ai d'abord trouvé drôle de mettre sur le même plan le génie littéraire de l'auteur de *Guerre et Paix* et les performances d'un chanteur de variété (certes talentueux), avant de découvrir dans ces mots laissés par Alexei un sens à ma présence ici, celle d'un jeune français venu enseigner la langue de Molière loin de chez lui, au pays de Pouchkine.

J'ai été pour la première fois à Oulan-Oude, la capitale de la République de Bouriatie située en Sibérie orientale, en aout 2016 à l'occasion d'une école d'été organisée « sur les rives du lac Baikal » (c'était le titre) par l'Université Paris VIII en partenariat avec l'Université d'Etat d'Irkoutsk (Иркутский Государственный Университет (ИГУ, Иркутск)) et l'Université d'Etat de Bouriatie (Бурятский Государственный Университет (БГУ, Улан-Удэ)). Quelques mois plus tard l'opportunité m'a ainsi été donnée de venir travailler en tant que stagiaire-assistant professeur de français à l'Université d'Etat de Bouriatie, au sein de l'Institut de

philologie et de communication de masse (ИФМК: Институт филологии и массовых коммуникаций) — plus précisément auprès de la faculté d'allemand et de français –, dans le cadre de l'accord signé un an plus tôt entre les deux Universités. Ce stage comprenait pour moi deux dimensions importantes: l'apprentissage de la langue russe et l'acquisition d'une expérience professionnelle à la fois dans l'enseignement et dans la promotion du français à l'étranger.

Ce qui m'a séduit dans l'idée de venir travailler ici c'est en effet en premier lieu la possibilité d'améliorer mes connaissances linguistiques en vivant dans un environnement russophone. A l'été 2016 je venais de terminer mon master 2 en géopolitique — spécialisé sur la Russie et l'espace post-soviétique — et de passer 4 mois en échange à l'université d'Etat des Sciences Humaines de Russie (Российский Государственный Гуманитарный Университет (РГГУ, Москва)) ou j'avais commencé à étudier le russe. Sur le plan personnel j'avais ainsi à coeur de pouvoir retourner en Russie pour poursuivre cet apprentissage. Le second objectif de ce stage était d'acquérir une expérience dans l'enseignement ainsi que dans la promotion du français en Russie, ces deux missions s'inscrivant dans mon projet professionnel.

Comment enseigner le français dans une université sibérienne et comment assurer la promotion de son apprentissage localement ? Tels ont été les deux axes principaux qui ont structuré mon travail auprès des apprenants du français à l'Université d'Etat de Bouriatie.

### **L'enseignement du français**

Ma mission principale de lecteur en langue étrangère à l'université était d'enseigner le français à plusieurs classes de niveau Licence, surtout en 3ème et 4ème année (en Russie un «бакалавр» s'effectue en 4 ans). J'ai commencé à enseigner fin février 2017 avec pour objectif assigné par la directrice de la faculté d'allemand et de français, Marina Radievna, d'axer mon approche de l'enseignement sur la pratique et la compréhension orale. Cette demande s'est trouvée en parfaite adéquation avec ma vision de l'enseignement linguistique, considérant qu'une langue est — du point de vue étymologique même — avant tout faite pour être parlée. Au delà de la validation des « acquis » ou des « compétences » des étudiants à travers les exercices et épreuves proposées — voire imposées –, j'ai eu à coeur de développer « le potentiel communicatif de la faculté de langage des apprenants » [Lefranc, 2004], lequel se trouvant parfois mal ou sous-évalué et trop souvent sacrifié sur l'autel de l'évaluation.

A l'instar des autres langues, l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) a évolué au fil du temps, en lien notamment avec les progrès technologiques<sup>1</sup>. Jadis la compréhension écrite et la traduction de textes littéraires « classiques » constituaient en effet les méthodes d'apprentissage privilégiées, au détriment de la pratique orale. L'apprenant se trouvait ainsi dans une forme « passive », recevant le savoir de l'enseignant au travers d'exercices codifiés (dictée, contrôle de vocabulaire souvent hors contexte) ayant pour point commun une forme de répétition. Si cette méthode dispose de certains avantages dont celui de permettre à l'élève ou l'étudiant d'acquérir un important bagage culturel (je ne cherche nullement ici à remettre en cause son bien-fondé), elle a — à mon sens —

---

<sup>1</sup> Sur ce point l'arrivée d'internet a ouvert de manière considérable le champs des possibles et d'une certaine manière «révolutionné» les méthodes d'apprentissage des langues étrangères.

tendance à exclure l'apprenant du processus même d'apprentissage dont il n'est dès lors que spectateur et non acteur. J'ai donc en permanence demandé à mes étudiants une pratique accrue du français dans ma classe afin d'éviter que ceux-ci ne se trouvent à « la place du mort » [Houssaye, 2000] dans la relation enseignant-élève-savoir conceptualisé par Jean Houssaye dans son « triangle pédagogique » [там же]. C'est ainsi qu'au début de chaque leçon je les interrogeais sur leurs activités des jours précédents avant de les questionner abondamment tout au long du cours. Dans le cadre de ce qu'Houssaye nomme le « processus-apprendre » [там же] en favorisant « le rapport direct savoir-apprenant », je cherchais à me situer davantage dans le rôle d'un « médiateur qui facilite [la transmission] » [Durandin, 2012] plutôt que dans celui du professeur-magistral. Compte tenu de la conception différente de l'enseignement à laquelle les étudiants étaient habitués, cela ne s'est pas fait sans certaines difficultés (voir plus bas).

S'agissant de l'oral, la phonétique constituait également une dimension importante de mon approche. Celle-ci a tenté de s'articuler entre la tradition de la « méthode correctrice russe » [Boubnova, 2006] telle qu'elle a été théorisée par Galina Boubnova (professeure de français à l'Université Lomonossov de Moscou) et certaines approches d'enseignement du français langue maternelle propres à la France. J'ai été incroyablement surpris à mon arrivée à Oulan-Oude de constater l'excellente prononciation de certains étudiants et très agréablement satisfait de voir après plus d'un an sur place, les progrès conséquents de certains autres dans ce domaine. Par ailleurs, comme le souligne à juste titre Galina Boubnova : « l'audition joue un rôle prioritaire dans l'acquisition de la langue [étudiée] » [там же], c'est pourquoi j'ai toujours tenu à diriger mes cours en français même lorsqu'il s'agissait d'expliquer quelque chose, n'intervenant que très rarement en russe — voire en anglais à titre exceptionnel (traduction d'un mot).

Néanmoins, une pratique orale accrue de la langue ne peut exister sans l'apport régulier d'un vocabulaire contextualisé. J'insiste lourdement sur l'importance d'apporter à l'étudiant un lexique non seulement maîtrisé quantitativement (il ne s'agit pas de l'étouffer), mais surtout qui se trouve en rapport avec le thème abordé, ce-dernier pouvant varier en fonction du manuel utilisé<sup>2</sup>. Je considère en effet que cette méthode favorise la mémorisation du vocabulaire.

Enfin, outre le lexique j'ai également décidé d'élargir mes prérogatives concernant l'enseignement, en fournissant aux étudiants des cours écrits, souvent de révision (récapitulatifs), accompagnés d'exercices d'application concernant la grammaire et la conjugaison, en ayant préalablement statué avec mes collègues sur les besoins de tel ou tel groupe. Le recours ponctuel à une forme de « conceptualisation grammaticale » [Interview de Jean-Michel Robert, 2010] s'explique par les spécificités du public russe (ou slave) pour qui cela est parfois nécessaire. De plus, j'ajoute qu'en tant que natif je dispose nécessairement d'un autre regard que mes collègues dans leurs enseignements et l'approche différente d'une règle de grammaire peut parfois aider l'étudiant à mieux la comprendre.

---

<sup>2</sup> En ce qui me concerne j'ai principalement utilisé le manuel *Alter Ego* (niveaux A2-B1-B2) ainsi que le manuel russe *Le français* (Е. Б. Александровская, Н. В. Лосева и О. Е. Манакина) tout en complétant de manière plus ou moins importante selon les thèmes par des ressources annexes (documents écrits, audio, audiovisuels).

J'ajouterais également qu'il m'a été demandé par la directrice de notre faculté ainsi que par certains collègues de faire deux présentations sur « le système scolaire français » et sur « les erreurs classiques des Russes en français » à destination des professeurs de français d'Oulan-Oude (écoles et universités).

### **La promotion du français**

La seconde mission qui m'était attribuée consistait à faire la promotion du français et surtout de son apprentissage auprès de notre université. Cette tâche consistait en premier lieu en la réalisation de présentations dans plusieurs écoles de la ville. Celles-ci pouvaient concerner des thèmes généraux tels que « la place de la langue française dans le monde » ou encore « la France » mais pouvaient également s'orienter sur des sujets plus précis comme « la mobilité étudiante en France », « les erreurs les plus communes des Russes en français », « les stéréotypes interculturels entre la France et la Russie », etc. Le caractère plus ou moins spécifique des présentations dépendait du public visé (âge des élèves, école linguistique ou non) ainsi que des demandes des enseignants. J'ai toujours trouvé une excellente réception de la part d'élèves au mieux prêts à étudier le français en langue étrangère à l'université, au pire intéressés — et parfois circonspects — par ma présence à Oulan-Oude et ravis de montrer leurs connaissances sur la France au travers des quizz que j'organisais pour l'occasion.

Concernant la présentation des programmes de mobilité en France j'ai pu m'appuyer en partie sur le corpus de documents promotionnels fourni par Campus France<sup>3</sup> ainsi que sur ma propre expérience, en mettant notamment en avant l'accord interuniversitaire existant depuis 2015 entre l'université Paris VIII et l'université d'Etat de Bouriatie. L'intérêt des jeunes portent en effet en premier lieu sur la possibilité d'aller faire ses études en France et d'une manière générale l'apprentissage des langues est surtout vu comme un moyen d'aller étudier à l'étranger. Contrairement à leurs homologues français pour lesquels le choix du domaine d'étude constitue le premier facteur d'orientation, les étudiants — et derrière eux leurs parents — sont davantage préoccupés par le coût des études et l'impératif financier pèse souvent lourd dans la balance lorsqu'il s'agit de choisir telle ou telle filière, l'une pouvant être gratuite mais pas l'autre.

Le second volet de la promotion du français concernait l'organisation d'événements plus ponctuels valorisant la francophonie, semblaient à ceux traditionnellement proposés par les Alliances françaises. Il s'agit tout d'abord de la tenue mensuelle d'un ciné-club. Je diffusais en effet le dernier jeudi de chaque mois (à 16h20) un film français en version originale accompagné de sous-titres en russe. L'objectif de ce dispositif était double :

- En premier lieu, il s'agissait de promouvoir la culture française à travers l'un de ses fleurons : le cinéma. Le choix de sous-titrer les films en russe — et non en français — visait ainsi à élargir le public concerné et à sortir du cadre scolaire stricto-sensu. J'ai donc eu le plaisir de voir des étudiants d'autres facultés et même certains élèves des écoles avoisinantes participer à plusieurs diffusions, lesquelles rassemblaient en moyenne entre 20 et 30 élèves.

- Ensuite, la diffusion de ces films remplissait une dimension pédagogique permettant non seulement d'améliorer la compréhension orale (et visuelle) de

---

<sup>3</sup> Etablissement public français dépendant du ministère des Affaires étrangères, ayant pour but la promotion à l'étranger de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur en France.

l'apprenant mais également de le mettre en relation avec un vocabulaire « parlé » courant (разговорный) voir familier, qu'il convient à mon sens de pouvoir identifier — à défaut de l'utiliser — celui-ci étant très usité. Celui-ci pouvant difficilement être abordé en cours, j'incitais toujours mes étudiants à participer au cinéclub et ces derniers répondaient, pour la plupart, toujours présents. De plus, les films favorisaient également l'expression orale en fournissant d'excellents sujets de discussion entre les étudiants.

- Enfin la diffusion du film « Dans les forêts de Sibérie », inspiré de l'expérience vécue par l'écrivain-voyageur français Sylvain Tesson sur les rives du lac Baïkal, a donné lieu en amont à un travail de traduction et de sous-titrage réalisé par mes étudiantes de 4<sup>ème</sup> année. De plus, la projection du film fin avril 2018 s'inscrivait dans le cadre de la «soirée française» que j'organisais et celui-ci s'est ainsi suivi d'une dégustation de quelques produits français typiques, qui visait à faire découvrir aux élèves et étudiants de Bouriatie, les charmes de la gastronomie française.

En second lieu, ce travail de promotion du français en Bouriatie se manifestait à travers les événements organisés par notre faculté voire par la direction de l'université elle-même. J'ai ainsi animé un stand consacré à notre faculté lors des journées Portes ouvertes de l'université organisées en novembre 2017 et en mars 2017 et 2018, aux côtés de mes collègues professeurs ou stagiaires étrangers (Allemand, Autrichien, Suisse). J'ai également animé le stand de la langue française à l'occasion de « la semaine de la langue » organisée en décembre. Lors de ces manifestations mon travail consistait à promouvoir la France et le français au travers de petits jeux ainsi qu' à communiquer de manière succincte sur notre faculté (cours, événements, etc.) et le cas échéant, à renseigner de manière plus précise les participants intéressés par une éventuelle inscription. Au sein de notre université, à l'appel notamment d'autres facultés (faculté d'Histoire, de Sciences Politiques, etc.), j'ai également effectué plusieurs présentations consacrés essentiellement à la France et à l'Université Paris VIII, à laquelle je suis rattaché — et attaché. J'ai aussi pris part à deux reprises à des événements organisés par l'Université d'Etat de Technologie et de Management de Sibirie Orientale (Восточно-Сибирский Государственный Университет Технологий и Управления (ВСГУТУ)), là encore à l'invitation des professeurs.

J'ai pris une part encore plus active dans l'organisation de la Journée de la Francophonie lors de laquelle les étudiants de langue française de notre Université ainsi que de plusieurs écoles partenaires, ont présentés leurs travaux respectifs (numéros de chant, de théâtre, exposés, etc.). J'ai en effet accompagné nos étudiants dans la réalisation de leurs projets avant d'animer l'évènement ainsi que la remise des prix qui a suivie. A cette occasion les participants à l'évènement ont également pu apprécier les performances de la chorale de notre faculté interpréter des chansons en français. Mise en place par mon collègue — et ami — allemand : Thomas Ranft (DAAD), cette chorale se tient depuis plusieurs années maintenant de manière hebdomadaire et contribue fortement à la promotion de notre faculté ainsi qu'à l'apprentissage des langues européennes (allemand, français, anglais, italien) au sein de notre université. Ce fut donc un plaisir de prendre une part de plus en plus active dans cette chorale sous sa direction au fil des mois.

Enfin, j'ai cherché à développer les liens entre l'Université d'Etat de Bouriatie et les Alliances françaises d'Irkoutsk et d'Oulan-Bator, notamment en ce qui

concerne la formation des enseignants en langue française. J'ai ainsi organisé la venue à Oulan-Oude de la directrice de l'Alliance française d'Oulan-Bator — Laura Nikolov — en novembre 2017. A cette occasion elle avait, au travers d'une présentation à destination des professeurs de français d'Oulan-Oude, mis en exergue les missions de l'Alliance en insistant notamment sur les possibilités de développement des relations avec la faculté des langues étrangères de l'Université d'Etat de Bouriatie. Dans un cadre similaire, j'ai également participé à deux reprises à l'organisation de la venue à Oulan-Oude du directeur du Département d'études slaves de l'Université Paris VIII ainsi que de la spécialité « Espaces russes et post-soviétiques » au sein de l'Institut Français de Géopolitique, M. André Filler. De plus, j'ai eu la chance de pouvoir l'assister sur place lors des réunions de préparation de l'école d'été — organisée conjointement par les universités ParisVIII, ИГУ et БГУ –, qui se tiendra à Paris et à Grenoble à partir du 1<sup>er</sup> juillet 2018.

### **Enseignements et enjeux d'avenir**

Après plus d'un an passé à travailler en tant que professeur de français à l'Université d'Etat de Bouriatie et à intervenir à Oulan-Oude en tant qu'« ambassadeur » officieux de la langue française, je pense être à même de pouvoir en tirer les premiers enseignements.

Tout d'abord en ce qui concerne l'aspect éducatif de mon travail, j'ai constaté à mon arrivée à Oulan-Oude un décalage par rapport à l'enseignement universitaire tel qu'il est pratiqué en France. En effet, tout d'abord compte tenu de la faiblesse des effectifs (6-7 étudiants au maximum par groupe) les cours ont lieu en comité restreint, ce qui est évidemment très agréable (combien de professeurs en France souhaiteraient disposer de tels effectifs) mais peut aussi se révéler un frein lorsqu'il s'agit d'organiser des travaux de groupes par exemple ou encore lorsqu'on a affaire à des étudiants réservés, voire timides. Si la dimension culturelle propre à la Russie et en particulier à la Bouriatie est à prendre en compte dans l'analyse de ce phénomène, celui-ci est également du — me semble-t-il — à l'habitude qu'ils ont depuis l'école de demeurer dans une position de simple réception du savoir. J'ai ainsi noté qu'il était également difficile pour beaucoup d'entre eux d'exprimer une opinion sur un bon nombre de sujets, quand bien même il dispose des outils langagiers nécessaires pour le faire. Pourtant il me semble important de rappeler qu'un apprentissage est « un processus conscient et volontaire qui est constitué d'activités de toutes sortes (exercices, simulations, écoutes répétées, lecture...) dont l'objectif est l'acquisition de compétences langagières» [Durandin, 2012]. L'autre différence frappante avec l'enseignement universitaire français qu'il m'a été donné de constater, c'est le manque relatif d'autonomie des étudiants dans leur travail. Il me fallait ainsi donner à la fin de chaque cours des devoirs pour la leçon prochaine, comme dans le Primaire ou dans le Secondaire en France.

J'évoquerais également un relatif manque de connaissances culturelles et surtout, plus inquiétant, d'intérêt de quelques étudiants concernant la France, les pays francophones voire même leur propre pays. C'était là une des missions que je m'étais attribuée et j'espère avoir partiellement répondu à cette carence à travers mes cours. J'apprécie en effet que l'étude de la langue s'accompagne d'un intérêt pour la culture et l'histoire du (ou des) pays concerné(s).

Je tiens à préciser qu'il ne s'agit là que de quelques observations générales qui ne doivent en aucun cas donner une mauvaise image des étudiants à qui j'ai eu la

chance d'enseigner le français et qui m'ont tous beaucoup apportés. J'ajoute que leur comportement fut toujours irréprochable tout comme leur assiduité et que la motivation et le dynamisme de certain(e)s ont énormément apporté au cours. J'ai ainsi eu beaucoup de plaisir à passer du temps avec eux.

Pour ma part, j'aurais pu insister davantage sur l'accentuation et surtout sur l'articulation et la prononciation de certains sons particulièrement difficiles pour les russes ([ɤ], [ã], [ɛ̃ /œ̃]) en reprenant à mon compte par exemple les exercices [Boubnova, 2006] proposés par Galina Boubnova, toutefois considérant le — parfois — faible niveau de participation des élèves, j'ai préféré valoriser la pratique de l'oral, cet aspect me paraissant le plus important. De plus, étudiant moi-même le russe, je me suis parfois, suite à la question d'un étudiant, retrouvé dans l'incapacité de traduire un mot directement du russe en français. La question de l'anglais s'est donc posée et il m'est arrivé à de très rares occasions d'avoir recours à la langue de Shakespeare pour traduire un mot, essentiellement avec les étudiants ayant l'anglais pour première langue étrangère. Toutefois je suis toujours intervenu en français dans mes cours et, en ce qui me concerne, l'utilisation positive ou non de l'anglais comme « langue passerelle vers le français » [Robert, 2008] demeure sans réponse.

Concernant l'attitude à adopter avec mes étudiants j'ai essayé de trouver dans les cours le juste équilibre entre une exigence soutenue et une disponibilité permanente vis-à-vis de leurs demandes ou incompréhensions ; le tout teinté d'une sincère affection mais sans rompre pour autant le rapport enseignant- élèves.

Au sujet de la promotion du français, je tiens à souligner le dynamisme de l'Institut de philologie et de communication de masse et plus personnellement de mes collègues enseignants, qui ne s'avouent pas vaincu devant la diminution des effectifs des étudiants en langues étrangères et sont sans arrêt à pieds d'oeuvre pour promouvoir leurs langues respectives (dont le français). Et ce, d'autant plus que la mission est difficile, compte tenu d'une part de la distance géographique entre la Sibérie orientale et l'Europe (contrairement à la Chine qui se trouve plus proche) ainsi que de la prédominance de l'anglais, et d'autre part compte tenu du faible taux de naissance qu'a connu le pays dans les 1990 en lien avec la détérioration de la situation économique. J'ai ainsi parfois eu l'impression de « prêcher dans le désert ». De plus, il est à déplorer le peu d'interactions avec l'Alliance française d'Irkoutsk, d'où l'idée d'une coopération accrue avec l'AF d'Oulan-Bator, surtout lorsqu'on connaît les nombreuses proximités culturelles qui existent entre les Bouriates et les Mongols. Il s'agit d'ailleurs d'une collaboration que j'aurais aimé poursuivre plus avant, ainsi que développer davantage les liens avec l'Alliance française d'Irkoutsk, Oulan-Oudé me paraissant se trouver à mi-chemin entre ces deux espaces de par sa culture, sa géographie ou encore son histoire (bien que faisant partie intégrante de la Fédération de Russie).

Enfin de manière plus personnelle concernant l'organisation du ciné-club, l'impossibilité pour moi d'accéder aux ressources filmographiques de l'Institut Français et ce, malgré des demandes répétées, m'a contraint à me débrouiller par mes propres moyens.

### **Conclusion**

Ainsi, j'espère avoir pu expliquer qu'elles ont été mes missions en tant que professeur de français au sein de l'Université d'Etat de Bouriatie, à la fois en ce qui concerne l'enseignement et la promotion du français, et surtout quelle a été mon

approche de ce travail. Cette formidable expérience m'aura permis d'acquérir des compétences dans ces deux domaines (préparation de cours, pédagogie, organisation d'évènements culturels, etc), et aura ainsi constitué pour moi une excellente préparation pour la suite de ma carrière professionnelle.

Concernant la situation de la langue française en Bouriatie, la question de la diminution des effectifs demeure préoccupante même si le développement d'un tourisme écologique/naturel dans la région du Baikal — popularisé notamment en France par le livre de Sylvain Tesson — attire de plus en plus de touristes européens, notamment des Français. Et ce, compte tenu également du fait que la ville d'Oulan-Oude se situe sur la route du Transsibérien. J'ai ainsi à plusieurs reprises donné des cours du soir à des élèves travaillant dans l'industrie du tourisme à Oulan-Oude et soucieux d'élargir leur panel linguistique. De plus, la croissance progressive des naissances observées en Russie depuis 2002 invite également à l'optimisme même s'il demeure évident qu'entre la prédominance de l'anglais et la proximité géographique de la Chine (sans parler des nombreuses bourses d'études du gouvernement chinois à destination des Russes) il est difficile pour le français ou l'allemand de faire leur place. D'où l'importance de donner aux professeurs des éléments de valorisation et de promotion de la langue française.

« *La francophonie, c'est un vaste pays, sans frontières. C'est celui de la langue française. C'est le pays de l'intérieur. C'est le pays invisible, spirituel, mental, moral qui est en chacun de nous* ». Gilles Vigneault (poète québécois).

#### *Bibliographie*

##### *Ouvrages :*

1. HOUSSAYE Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000.
2. RENARD Raymond, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2002.

##### *Articles :*

3. BOUBNOVA Galina, « Correction phonétique : enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones », *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1 (Vol. XI), p. 7-19.
4. DURANDIN Jonathan, « Une « bonne distance » enseignant-apprenant en langues étrangères : entre « paramètres de distanciation » et enjeux relationnels », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/4 (n°168), p. 495-506.
5. LEFRANC Yannick, « FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langue et la classe de langue », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2004/1 (no 133), p. 79-95.
6. ROBERT Jean-Michel, « L'anglais comme langue proche du français ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2008/1 (n° 149), p. 9-20.

##### *Reuves :*

7. Interview de Jean-Michel Robert. *Le français dans le monde*, n° 368, mars-avril 2010.

#### ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СИБИРИ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

© Дюссо Валентин

магистр геополитики Университета Париж-VIII,  
преподаватель-ассистент французского языка,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: v.dusseau@sfr.fr



В статье автор делится опытом работы в качестве преподавателя-ассистента французского языка в Бурятском государственном университете за период с 2017 по 2018 гг. Степень магистра геополитики Университета Париж VIII (Франция) по направлению подготовки «Постсоветская Россия» ориентировала автора на знакомство с современными реалиями российской действительности и на совершенствование владения русским языком. Главными целями стажировки были преподавание французского языка студентам-бакалаврам Бурятского госуниверситета и популяризация его изучения в вузах и школах Бурятии. В практике преподавания автор статьи, оказывая эффективную помощь студентам по совершенствованию изучаемого языка, прибегает к опыту известных российских и зарубежных методистов. Кроме аудиторной работы автор является организатором и активным участником многих внеаудиторных мероприятий со студентами вузов Бурятского госуниверситета, Восточно-Сибирского Государственного Университета Технологий и Управления, учащимися республиканских гимназий и школ. Это «Недели французского языка», «Киноклуб французских фильмов», «День открытых дверей» (для учащихся школ), координация связей преподавателей БГУ с сотрудниками Альянс Франсез в Монголии и в г. Иркутске.

*Ключевые слова:* французский язык как иностранный; аудиторная и внеаудиторная работа; использование аутентичных материалов.

## VI. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

---

УДК 37.086

### РАЗРАБОТКА ПРОФИЛЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ ПУТЕМ РЕФЛЕКСИИ

© **Бидагаева Цыцыгма Димчиковна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Восточно-Сибирский государственный университет  
технологий и управления,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: sdbidagayeva@mail.ru

В свете требований базовых нормативных документов высшего образования в отношении соответствия научно-педагогических кадров ставится задача анализа и оценки профессионализма вузовского преподавателя. Для решения этих задач разработана и внедрена целая система оценки качества его труда: профессиональные стандарты, критерии, средства измерения. В связи с этим в статье предлагается один из возможных путей — разработка профиля компетентного преподавателя иностранного языка в вузе при помощи рефлексии педагогической деятельности самим преподавателем. Являясь одним из инструментов самодиагностики профессионализма преподавателя с целью оценки своей деятельности самим педагогом, технология рефлексии рассматривается как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин для определения дальнейших путей по решению несоответствий учебного процесса. Для рефлексии своей деятельности вузовскими преподавателями иностранных языков разработаны и предложены тесты.

*Ключевые слова:* компетенция; компетентность; компетентностный подход; методика преподавания иностранного языка; рефлексия; тест.

С переходом на новую парадигму образования кардинально изменился его современный язык, который представлен знаками со множественной интерпретантой. Именно в базовых нормативных документах высшего образования (ГОС, ФГОС ВПО, ФГТ ВПО, ФГОС ВО), оперирующих такими знаками высокой степени обобщения («компетенция», «компетентность»), наряду с требованием выполнения их инвариантных компонентов всеми участниками образовательного процесса, задаются по возможности разные направления развития образовательного процесса, что предполагает множество возможностей реализации творческих сил научных центров, университетов и кафедр. Задача руководящих органов образования и образовательных центров, состоит в том, чтобы они могли, выбрав отдельные векторы развития образования, выработать коммуникативные знаки, с которыми можно работать, т.е. знаки, которыми можно управлять образовательным процессом.

Если до 1994 г. система ВПО работала по квалификационным характеристикам специалистов, то в стандартах первого поколения были включены не только требования к содержанию реализации программ, но и также регламентировано

количество обязательных дисциплин в циклах. ФГОСы последних поколений уже не регламентируют содержание реализуемых дисциплин, оставив только рамочные требования к результату профессиональной подготовки. Во ФГОСах последнего поколения 2015–2017 гг. (ФГОС ВО) прописаны требования к научно-педагогическим кадрам, как одному из вузовских ресурсов для обеспечения соответствующих условий реализации образовательных программ.

В таком свете появляется необходимость соответствия научно-педагогических кадров требованиям базовых нормативных документов образования. Другими словами, компетентный подход ставит задачу анализа профессионализма вузовского преподавателя. Одним из путей решения такой задачи может быть создание профиля компетентного преподавателя. В качестве инструмента для разработки профиля компетентного преподавателя иностранного языка (ИЯ) в (неязыковом) в вузе в статье предлагается технология рефлексии.

Для оценки профессиональной деятельности компетентного специалиста необходимо разработать систему оценки качества его труда: профессиональные стандарты, критерии, средства измерения. Утвержден профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н [URL: [www://fgosvo.ru/01.004.pdf](http://fgosvo.ru/01.004.pdf) (дата обращения: 11.12.17)]. Для оценки качества педагогической деятельности учителя ИЯ в школе разработаны материалы для диагностики [Мильруд, Карамнов, 2012, с. 11–17] и самодиагностики [Суходимцева, 2011, с. 36–38].

Компетентность преподавателя вуза может быть выведена в результате оценки качества его научно-педагогической деятельности. В соответствии с должностными инструкциями преподавателя вуза, такая оценка осуществляется на основе: анализа выполнения индивидуальных планов работы, взаимопосещения другими преподавателями, контрольных посещений заведующим кафедрой, результатов анонимного анкетирования обучающихся (анкета «Преподаватель глазами студента»), либо компьютерного тестирования «Социологическое сопровождение учебного процесса в университете», результатов прохождения конкурса на замещение вакантной должности, отзывов коллег и руководителей учебных подразделений [Должностная инструкция..., 2009].

Одним из путей самодиагностики профессионализма преподавателя может быть технология рефлексии, используемая в педагогике для оценки своей деятельности самим педагогом. Слово ‘рефлексия’ происходит от латинского *reflexio* — обращение назад; отражение. «Словарь русского языка» С. И. Ожегова трактует рефлексиию как размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания [Ожегов, 1964, с. 670]; «Толковый словарь русского языка» — как самоанализ. Словарь английского языка дает этому явлению следующее толкование: «Reflection is careful thought about a particular subject» (рефлексия — это обдуманная мысль о конкретном объекте) [CCALED, 2003, p. 1205]. «Словарь иностранных слов» определяет рефлексиию как размышление о своем внутреннем состоянии, полное сомнений, противоречий; анализ собственного психического состояния; самопознание [СИС, 1990, с. 443].

В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов. Ведь именно рефлексия позволяет посмотреть на учебный процесс глазами ее участников, учесть их индивидуальные особенности, дать

самостоятельную оценку своей деятельности и ее результатов. Вместе с тем, потенциал этой группы технологий задействован далеко не полностью. Как показывает практика, в основном педагоги используют различные приемы рефлексии, позволяющие понять эмоциональное состояние обучающихся, отследить его динамику в ходе урока или учебного курса. При этом зачастую недооценивается ценность рефлексивного материала, касающегося, например, самодиагностики своей педагогической деятельности самим педагогом, субъективной ценности учебного материала, пройденного на уроке, или того, как сам преподаватель оценивает свое продвижение в освоении методики преподавания предмета или личностное профессиональное развитие.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Данная технология направлена на осознание пройденного пути, на обогащение своего мастерства из достоинств из общей копилки. Технология нацелена не просто на фокусировании зафиксированного результата, но и также на создании смысловой цепочки, сравнении способов и методов, применяемых другими коллегами со своими [URL: [festival.1september.ru/articles/553626/](http://festival.1september.ru/articles/553626/) (дата обращения: 05.12.17)].

Исходя из функций рефлексии, А.Л. Черных предлагает следующую классификацию педагогического анализа путем рефлексии: 1) рефлексия настроения и эмоционального состояния; 2) рефлексия деятельности; 3) рефлексия содержания учебного материала [Черных, 2013, с. 8]. Мы рассматриваем рефлексию в педагогике как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин для определения дальнейших путей в работе по решению несоответствий учебного процесса.

Для рефлексии своей педагогической деятельности предлагаем несколько тестов, адресованных преподавателю ИЯ вуза.

**Тест 1. Самооценка уровня знаний для выявления базовых  
и предметных компетенций преподавателя ИЯ вуза  
(согласие «+», несогласие «-»)**

**Задание. Согласитесь «+» или не согласитесь «-»:**

**Я знаю:**

1. Требования ФГОС ВО по соотношению характеристики профессиональной деятельности выпускника многоуровневых программ в зависимости от выбранного вида профессиональной деятельности выпускника.

2. Требования ФГОС ВО к результатам освоения многоуровневых программ, в частности, к результатам сформированности иноязычных компетенций в соответствующих ФГОС ВО.

3. Требования ФГОС ВО к структуре программы: место дисциплины в структуре программы.

4. Требования ФГОС ВО к условиям реализации многоуровневых программ:

Общесистемные требования: 1) материально-техническая база; 2) неограниченный доступ обучающихся к электронно-библиотечным системам и электронно-информационно-образовательной среде организации из любой точки; 3) соответствие квалификации руководящих и научно-педагогических работников организации квалификационным характеристикам, установленным Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, разделе «Квалификационные характеристики должностей руководителей

и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования», установленном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. № 1н, и профессиональным стандартам [URL: [www://fgosvo.ru/01.004.pdf](http://fgosvo.ru/01.004.pdf) (дата обращения: 11.12.17)]; 4) требования к финансовым условиям реализации многоуровневых программ;

**Я знаю:**

5. Цель обучения ИЯ в неязыковом вузе.
6. Содержание обучения ИЯ в неязыковом вузе.
7. Принципы обучения ИЯ.
8. Методы обучения ИЯ.
9. Средства обучения ИЯ.

**Я знаю, как:**

10. Работать над произношением.
11. Обучать грамматической стороне устной речи и чтения.
12. Обучать лексической стороне в (неязыковом) вузе.
13. Обучать аудированию, говорению, чтению, письму.

**Я знаю:**

14. Суть тематического планирования.
15. Типы уроков ИЯ.
16. Структуру урока.

**Я знаю, как:**

17. Организовать работу в парах, в микро-группах, в коллективе и индивидуально.
18. Нужно проводить контроль в обучении.
19. Организовать внеклассную работу по ИЯ.
20. Что такое психологический климат на уроке и знаю, как его установить.
21. Где и как использовать средства ТСО и ИКТ.
22. Провести анализ любого типа урока.

**Я знаю:**

23. Различные методики обучения ИЯ и последние инновации в этой области.
24. Периодику по вопросам обучения ИЯ.
25. Различные технологии рефлексии для диагностики результатов обучения и самодиагностики для определения своего уровня профессионализма.

**Я знаю основные требования по:**

26. Разработке рабочих программ дисциплины в соответствии с требованиями ФГОС.
27. Разработке учебно-методических материалов по обучению дисциплине: методические указания, материалы для аудиторной и самостоятельной работы обучающихся (учебники, учебные пособия и рабочие тетради), контрольно-измерительные материалы для оценивания результата обученности.

*Подведение итогов*

1. Если вы ответили «да» на первые четыре вопроса, то вы понимаете суть постановки целей и задач высшего образования на современном этапе.
2. Если ваш ответ «да» на вопросы 5-9, то вы разбираетесь в общих категориях методики обучения ИЯ.
3. Если вы ответили «да» на вопросы 10-12, то вы знаете технологию формирования языковых навыков и развития речевых умений.

4. Ответ «да» на вопрос 13 показывает о владении вами технологией обучения речевым умениям.

5. Если вы ответили положительно на вопросы 14-16, то вы умеете планировать учебно-воспитательный процесс.

6. Положительные ответы на вопросы 17-19, 21-22 свидетельствуют о том, что вы знаете, каким образом организовать деятельность обучаемых.

7. Ответ «да» на вопрос 20 показывает, что вы знаете, как нужно общаться с учащимися.

8. Ваши положительные ответы на вопросы 23-27 свидетельствуют о том, что вы являетесь не только профессионалом своего дела, но и можете выступать экспертом, то есть вы можете делиться своим опытом работы.

### Тест 2

Теперь предлагаем проверить, как ваши теоретические знания реализуются на практике (I) и согласуются ли ваши теоретические знания по методике обучения ИЯ с практическими умениями (II).

#### Задание I. Выберите правильный ответ:

1. Понятие «компетентность» преподавателя вуза может быть выведено из требований ФГОС ВО, относящихся к требованиям по:

- а) материально-технической базе вуза;
- б) доступу обучающихся к электронно-библиотечным системам и к электронно-образовательной среде организации из любой точки;
- в) соответствию квалификации научно-педагогических работников квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, разделе «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» и профессиональным стандартам (при наличии); квалификационным требованиям и должностным обязанностям преподавателя, прописанных в локальном нормативном акте ВСГУТУ «Должностная инструкция преподавателя / старшего преподавателя/ доцента кафедры» [Должностная инструкция, 2009];
- д) к финансовым условиям реализации многоуровневых программ.

2. Структура цели обучения ИЯ:

- а) иноязычная культура; б) учебная; в) познавательная;
- д) развивающая; е) воспитательная; ф) комплексная интегрированная коммуникативная цель.

3. Вид речевой деятельности — это:

- а) говорение; б) чтение; в) предъявление микротекста;
- д) перевод; е) организация парной работы; ф) подготовка к чтению;
- г) аудирование; h) использование опор; и) письмо.

4. Компетенция — это:

- а) знания, опыт; б) знания, умения, навыки;
- в) знания, умения, навыки, стратегии и личностные способности и качества специалиста;

с) совокупность знаний, умений, навыков, стратегий и личностных способностей и качеств специалиста.

5. Компетентность — это:

- а) знания, опыт;
- б) знания, умения, навыки;

- с) знания, умения, навыки и личностные способности и качества специалиста;
  - д) знания, умения, навыки, стратегии и личностные способности и качества специалиста.
  - е) интегративный ресурс, охватывающий знания, умения, навыки, стратегии, опыт и личностные способности и качества специалиста и обеспечивающий успешную деятельность профессионала за счет усвоенных и реализуемых теоретических и практических знаний, профессионального опыта и достигнутого на этой основе профессионализма, способствующих в целом достижению конечных целей осуществляемой педагогической деятельности и выявляемый в результате оценки качества его труда.
6. Навык — это:
    - а) опыт; б) умение; в) упражнение; д) знание; е) автоматизм.
  7. Умение — это:
    - а) знание; б) навык; в) способность; д) опыт.
  8. Умение включает следующие из приведенных ниже навыков:
    - а) грамматические; б) механические; в) произносительные;
    - д) лексические; е) техники чтения.
  9. Определяя тип урока, я ориентируюсь на:
    - а) место урока в тематическом планировании и в серии уроков по теме;
    - б) структуру урока;
    - в) основной вид речевой деятельности;
    - д) качество знаний учащихся;
    - е) этап урока.
  10. Для антиципации общей темы урока можно использовать:
    - а) введение активного вокабуляра по теме;
    - б) выполнение упражнений по активизации лексики и грамматики;
    - в) выражение своего согласия/несогласия с заданной цитатой или утверждением;
    - д) краткую форму работы «вопросы-ответы» для выявления и фокусирования фонового багажа обучаемых по самым общим проблемам темы;
    - е) пересказ текста.
  11. Для формирования лексического навыка используются следующие упражнения:
    - а) объяснение грамматики; б) запись слова на доске;
    - в) разные способы семантизации лексики;
    - д) условно-речевые упражнения; е) речевые упражнения;
    - ф) перевод текста; г) создание ситуации общения;
    - х) использование аудио и видеоматериалов.
  12. Типы упражнений, используемые с целью формирования грамматических навыков:
    - а) имитация; б) подстановка; в) трансформация;
    - д) репродукция; е) комбинирование.
  13. Если урок ставит одной из задач «Формирование грамматических навыков», то я:
    - а) организую фонетические упражнения; б) введу новые слова;
    - в) покажу новый фильм; д) организую условно-речевые упражнения по автоматизации лексических навыков;

е) ознакомлю с новым грамматическим явлением;  
ф) проведу его первичную отработку на основе языковых и условно-речевых упражнений.

14. Из трех основных этапов работы с текстом: а) дотекстовый, б) текстовый и с) послетекстовый — \_\_\_\_\_ этап будет присутствовать лишь в том случае, если текст используется не столько как средство формирования умений читать, сколько для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

15. Для контроля результатов уровня развития коммуникативных умений в устной речи (монолог и диалог) следует использовать:

- а) условно-речевые упражнения; б) речевые упражнения;
- с) заучивание текстов (монологов и диалогов) наизусть и их воспроизведение;
- д) коммуникативное задание на основе заданной ситуации общения по модели;
- е) коммуникативное задание на основе заданной ситуации общения без модели;
- ф) комбинированные задания на продуктивный вид речевой деятельности — говорение (кейс, ролевая игра).

**Задание II. Закончите предложения:**

- 1. Заканчивая базовый курс изучения ИЯ, учащийся должен уметь ....
- 2. К уроку я пишу ... .
- 3. Виды речевой деятельности — ...
- 4. Ведущий вид речевой деятельности — это ... .
- 5. Количество этапов урока зависит от....
- 6. Умение — это ... .
- 7. Навык — это ... .
- 8. Цель урока зависит от ... .
- 9. Есть два вида упражнений: языковые и .... (условно-речевые и ....).
- 10. Навык формируется и .... .
- 11. Содержание учебного материала в учебниках организовано в ... .
- 12. Новые учебники по ИЯ ориентированы на (назвать методику) ... .
- 13. Для того, чтобы ввести новую лексику, я использую разные способы семантизации лексики: а) предметная (внешняя) наглядность; б) языковая наглядность: контекст, словообразовательный и этимологический анализ лексических единиц, дефиниция и сопоставление, опора на ... .... (интернациональные корни); в) речевая наглядность: раскрытие значения слова в речевой ситуации и в контексте; г) ....

14. Пересказ текста отличается от \_\_\_\_\_.

15. Система работы по обучению реферированию иноязычного научного текста включает три этапа: подготовительный, обучающий и \_\_\_\_\_ этапы.

16. Технологически весь процесс обучения реферированию иноязычного текста предполагает выполнение трех типов упражнений, которые соотносятся с этапами работы: подготовительный — информационно-рецептивные упражнения, тренировочный — упражнения на \_\_\_\_\_ (а) виды РД и практический — упражнения на \_\_\_\_\_ (б) виды РД.

**Задание III. Я знаю и умею (отметьте знаком +/-):**

- 1) как работать над произношением, лексикой, грамматикой;
- 2) как обучать аудированию, говорению, чтению, письму;



- 3) различные виды упражнений;
- 4) типы уроков;
- 5) когда и какое упражнение применять;
- 6) упражнение, когда обучаемые копируют реплику преподавателя без ее изменения, я использую на уроках развития речевых умений;
- 7) на уроках повторения я использую упражнения типа «Прочитай текст», «Поставь вопрос», «Перескажи»;
- 8) Для введения новой лексики, я выполняю с учащимися 6-7 последовательных упражнений.
- 9) Я знаю суть тематического планирования и тематической организации учебного материала.
- 10) Я знаю типы уроков ИЯ.
- 11) Я знаю структуру урока.
- 12) Цель урока зависит от:
  - a) задачи урока;
  - b) места урока в тематическом планировании и в серии уроков по одной теме;
  - c) этапа урока;
  - d) структуры урока.
- 13) Я знаю, как организовать разные способы взаимодействия двух сторон учебного процесса;
- 14) Я знаю, как проводить контроль обученности.
- 15) Я знаю, как провести анализ любого типа урока.
- 16) Навык — это:
  - a) опыт;
  - b) умение;
  - c) упражнение;
  - d) автоматизм.
- 17) Умение — это:
  - a) упражнение;
  - b) навык;
  - c) опыт.
- 18) Я регулярно (ежегодно) повышаю свою квалификацию по методике обучению ИЯ и принимаю участие в научно-методических конференциях, семинарах с докладами по методике преподавания ИЯ.
- 19) Мною разработаны, апробированы и используются в учебном процессе контрольно-измерительные материалы (оценочные средства).
- 20) Мною разработаны и опубликованы учебные пособия по ИЯ, которые используются в учебном процессе вуза.
- 21) Я регулярно использую технологии рефлексии для диагностики и само-диагностики результатов обучения.

*Лист ответов к тесту 2*

*Задание I.*

1 c; 2 f; 3 a, b, g, i; 4 d; 5 e; 6 e; 7 d; 8 a, c, d; 9 a; 10 c, d; 11 d, g; 12 a, b, c, d, e; 13 e, f; 14 c; 15 d, e, f.

*Задание II.*

1 общаться на ИЯ  
2 план

- 3 чтение, аудирование, письмо, говорение
- 4 говорение
- 5 количества коммуникативных задач
- 6 опыт
- 7 автоматизм
- 8 типа урока
- 9 речевые (условно-речевые и речевые) упражнения
- 10 совершенствуется
- 11 тематические блоки
- 12 коммуникативную методику обучения
- 13 б) интернациональные корни; г) перевод слова
- 14 реферативного изложения содержания иноязычного текста
- 15 практический (этап)
- 16 а) упражнения на репродуктивные виды РД; б) упражнения на продуктивные виды РД.

*Задание III.*

1+	}	знания по технологии формирования навыков и развития умений
2+		
3+		
4+		
5+	}	практика подтверждает, что вы не только знаете это, но и умело применяете.
6-		
7-		
8+		
9+	}	знания по логике обучения
10+		
11+	}	практика обучения
12 б		
13+, 14+	}	знания по организации форм взаимодействия на уроке
15+		
16d	}	практика преподавания ИЯ
17с		
18+	}	показатели компетентности преподавателя: знания, умения, навыки и способности и качества преподавателя, реализуемые на практике.
19+		
20+		
21+		

В заключение отметим, что организация рефлексивной деятельности — не самоцель, а подготовка в процессе сознательной внутренней рефлексии к развитию очень важных качеств личности современного преподавателя вуза: самостоятельность, предприимчивость, амбициозность и конкурентоспособность, которые являются мотивом для постоянного самосовершенствования. Таким образом, рефлексия своей педагогической деятельности преподавателем — это путь к самосовершенствованию и профессионализации, то есть к компетентности. Однако процесс рефлексии должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только личностью самой себя, но и всеми сторонами, задействованными в учебном процессе.

### *Литература*

1. Должностная инструкция доцента кафедры «Английский язык и межкультурная коммуникация» // Система менеджмента качества. Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления (ВСГУТУ). №И.473.2711.04.5.02 2009.
2. Мильруд А. П., Карамнов А.С. Компетентность учителя английского языка // Иностранные языки в школе. № 01. 2012. С. 11-17.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 6-е. М.: Советская Энциклопедия, 1964. С. 670.
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» / Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н // URL: [www://fgosvo.ru/01.004.pdf](http://fgosvo.ru/01.004.pdf) (дата обращения: 11.12.17).
5. [СИС] Словарь иностранных слов. 19-е изд. М.: Рус. яз. 1990. С. 443.
6. Суходимцева А. П. К оценке профессиональной деятельности учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. №5. 2011. С. 36-38.
7. Технологии рефлексии в педагогическом процессе — Открытый урок // URL: [festival.1september.ru/articles/553626/](http://festival.1september.ru/articles/553626/) (дата обращения: 05.12.17).
8. Черных А. Л. Рефлексия в современной педагогике // URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2013/11/04/refleksiya-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 05.12.17).
9. [CCALED] Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Edition. — Stuttgart: Harper Collins Publishers, 2003. P. 1205.

### DEVELOPING A PROFILE OF A COMPETENT HIGHER SCHOOL FL LECTURER VIA REFLECTION

*Tsytsygma D. Bidagaeva*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

East Siberia State University of Technology and Management

Ulan-Ude, Russian Federation

E-mail: [sdbidagayeva@mail.ru](mailto:sdbidagayeva@mail.ru)

At present, higher school scientific and pedagogical faculty is to conform to the requirements of the basic normative documents of higher education. There appeared the task of analyzing and assessing the expertise of a higher school lecturer. To solve these problems, a whole system for assessing the quality of their work has been developed and implemented: professional standards, criteria, various means of measurement. The article offers one of the possible ways to be helpful in this respect, that is the development of the profile of a competent university foreign language lecturer by means of the reflection of his or her pedagogical activity by the teacher himself. The reflection technology is known to be one of the tools for self-diagnosis of the teacher's professionalism with the focus on evaluating his own activity by himself. It is viewed as the process and the result of recording of the level of their development, self-development and the reasons to determine further ways to resolve the discrepancies in the educational process by all the parties of the educational process. The author has developed and presents some tests to university teachers of foreign languages to be helpful to be helpful to them to reflect their own activity.

*Keywords:* competence; competent (teacher) / lecturer; competence; competence approach; methods of teaching a foreign language; reflection; testing.

## **МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

© **Столярова Ирина Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: i.n.stolyarova@gmail.com

Статья посвящена выявлению специфики реализации межкультурного подхода в обучении лексике китайского языка. Актуальность исследования обусловлена тем, что межкультурный подход, завоевавший центральное место в методике обучения иностранным языкам, несмотря на высокую степень разработанности и внедренности, реализуется неоднородно в теории и практике преподавания разных иностранных языков, изучаемых в России, и требует, в частности, дальнейшей работы применительно к преподаванию китайского языка. В статье предлагается описание наиболее важных для методики особенностей лексического строя китайского языка и их характеристика с точки зрения межкультурного общения, приводятся примеры разных видов культуру-маркированной лексики, обозначаются направления исследования проблемы, а также предлагается примерная технология обучения лексике на основе межкультурного подхода для языкового вуза.

*Ключевые слова:* китайский язык, методика обучения, межкультурный подход, региональная культура, лексика, обучение лексике.

На настоящий момент межкультурный подход в обучении иностранным языкам достиг общего признания и приобрел завершенность как концептуальная система с собственным категориальным аппаратом и внедренными в широкую практику преподавания технологиями и методиками обучения [Языкова, 2012]. В то же время по разным причинам межкультурное обучение реализуется достаточно неоднородно применительно к разным иностранным языкам, изучаемым в России. Так, за последние 5 лет были защищены всего три работы по обучению китайскому, причем две из них посвящены обучению фонетике (Байрамова, 2015; Мерабова, 2018), а одна — обучению переводу (Тихонова, 2014). Естественно, многие положения межкультурного подхода универсальны и вполне переносимы на китайский язык. Однако специфика китайского языка и культуры, взаимоотношения между китайской и российской культурами ограничивают возможности прямого переноса.

Высказанные соображения обусловили цель настоящей статьи — рассмотреть специфику обучения лексике китайского языка в межкультурной перспективе на примере обучения китайскому как второй специальности в языковом вузе (2 год обучения, начальный средний уровень). Практические разработки были реализованы в дипломных работах, выполненных под руководством автора статьи [Захарова, 2013; Жамбалова, 2017].

К основным лингводидактически значимым характеристикам лексического строя китайского языка можно отнести следующие:

– система первичных лексем как минимальных единиц, обладающих фонетическим и смысловым единством и составляющих исходный лексический инвентарь языка: 茶, 牛, 城, 外 [Семенов, 2005: 289]; владение ими будет

способствовать пополнению потенциального словаря и запоминанию, поэтому логично предположить, что такая лексика должна осваиваться целенаправленно и сознательно через специальные упражнения;

- нечеткость границ между словом и словосочетанием;
- доминирование словосложения и нераспространенность аффиксации, что обуславливает невозможность опоры на знакомые корни и суффиксы и требует владения большим количеством корневых слов [Семенас, 2005: 38];
- сложная синонимия, обусловленная изолирующим характером языка и наличием исторически двух литературных норм вэньянь и байхуа;
- развитая полисемия и омонимия (по данным А. А. Хаматовой, 15,7% лексики китайского языка являются омонимами [2006: 24];
- высокая идиоматичность речи, «эндемичные» типы фразеологизмов: готовые выражения 成语, привычные выражения 惯用语, пословицы 谚语, поговорки суюй, недоговорки-иносказания 歇后语 [Семенас, 2005:127];
- серьезные фонетические трансформации, гибридизация, калькирование при заимствовании, что препятствует опоре на интернациональную лексику по сравнению с изучением европейских языков [Семенас, 2005: 211];
- иероглифический характер языка, что значительно затрудняет запоминание письменной формы слов и замедляет освоение лексики.

Из перечисленных особенностей наиболее очевидна межкультурная значимость фразеологии. Китайские фразеологизмы, по крайней мере, отдельные их типы, изучались с точки зрения межкультурного подхода [Чэнь Шуан, 2007]. Культурная специфика иероглифики также самоочевидна, но, как правило, она рассматривается в рамках обучения письму. Что касается других видов лексики, представляется необходимым сначала обратиться к имеющимся в методике понятиям для описания культурной маркированности.

В методике используются разнообразные понятия: национально-маркированная лексика [Филиппова, 2002], культурно-маркированная лексика, реалии и т. д. Наиболее четкая и удобная классификация принадлежит Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, которые выделяют безэквивалентную, страноведческую и фоновую лексику. Безэквивалентная лексика выражает понятия, отсутствующие в иной культуре. Фоновая лексика в целом переводима, но различается наборами знаний о функционировании предмета или явления у носителей разных культур. Коннотативная лексика тождественна в двух культурах, но не одинакова по эмоциональной, эстетической и социальной значимости, отражая национальный менталитет и определенные ассоциации, понятные людям данной культуры [Верещагин, 1980].

Естественно, что в китайском языке, как и любом другом, представлено большое количество культурно-маркированной лексики разных типов, и проблема в данном случае требует решения не столько на теоретическом, сколько на практическом уровне, т.е. существует потребность в системном сопоставлении русскоязычной и китайской лексики, разработке лингвокультурологических комментариев [Луткова, 2017] и использовании этих данных в учебниках, справочных материалах и практике преподавания. Это может быть сопоставление тематических групп [Захарова, 2013] или конкретных концептов, как, например, в работах по преподаванию русского языка как иностранного (Ван Чжицзы, 2006; Цзоу Сюэцян, 2007; У Синьюй, 2009; Ян Лю, 2012). В результате можно полу-

чить развернутое изображение целостного аспекта иноязычной культуры, переходя от языковой картины мира к концептуальной, сопоставить родную и изучаемую культуры и планомерно развивать умения межкультурной медиации [Елизарова, 2005]. Примерная технология работы в таком случае может быть построена следующим образом:

I. Вводный этап: введение в ситуацию, осознание дефицита знаний, формулировка цели работы.

В качестве приема на данном этапе может быть использована ассоциограмма или беседа, актуализирующая имеющиеся у изучающих знания об изучаемой культуре, и выводящая на осознание их недостаточности.

II. Освоение изучаемого языка и культуры: ознакомление с новой лексикой на основе текста, осознание культурной реальности, которую она обозначает, формирование лексических навыков, репродукция текста.

Основным средством обучения в данном случае выступают страноведческие тематические тексты по изучаемой теме. Текст снабжается иллюстрированным глоссарием безэквивалентной лексики с соответствующим лингвокультурологическим комментарием.

Комплекс упражнений к тексту включает следующие типы упражнений:

1. Предтекстовые задания (снятие трудностей, задача на чтение).
2. Упражнения на проверку понимания текста (тест «Верно/Неверно» или на множественный выбор).
3. Упражнения на вычленение тематической культурно-немаркированной лексики, снятие трудностей формы (отработка произношения) и сочетаемости (подбор определений к существительным, дополнений к глаголам).
4. Упражнения на вычленение, анализ, использование фоновой и коннотативной лексики. Данные упражнения имеют особое значение, поскольку, будучи вполне языковыми и условно-речевыми по форме, они должны отражать культурный фон и коннотации лексических единиц.
5. Упражнения на пересказ, трансформацию и присвоение текста.

III. Сопоставление культур: актуализация знаний о родной культуре, выявление сходств и различий, освоение лексических стратегий для передачи информации о родной культуре на изучаемом языке.

1. Упражнения на сопоставление изучаемой и родной культур в виде беседы по прочитанному тексту, составление таблиц и т.п.
2. Чтение и проверка понимания текстов о родной культуре.
3. Упражнения на ознакомление со стратегиями передачи информации о родной культуре на иностранном языке: транслитерацией, трансплантацией, калькированием, гибридными ксенонимами, полионимизацией, ксенонимической экспликацией, параллельным подключением [Кабакчи, 2001], и факторами их выбора, например:

1. *Найдите в тексте китайские эквиваленты следующих понятий: Бурятия, белая молочная пицца, Байкал, хадак. Что общего между этими лексическими единицами? При затруднениях обратитесь к ключам.*

2. *Изучите лексические стратегии передачи информации о родной культуре. Определите стратегии, использованные в упражнении 1.*

3. *Насколько понятными будут следующие явления нашей культуры для представителей китайской культуры: 白乳制品 — *Bái rǔ zhìpǐn* — белая молоч-*

ная пицца, 面团 — *Miàntuán* — тесто, 佛教传统 — *Fójiào chuántǒng* — буддийская традиция, 愿望 — *Yùwàng* — пожелание? Чтобы выяснить это, ответьте на предложенные ниже вопросы. Используйте словари, справочники, энциклопедии и другие источники на русском и китайском языке.

- 1) Что символизирует белый цвет в Китае и Бурятии?
- 2) Из чего состоит ритуальная пицца и в какие праздники она употребляется в Китае и Бурятии?
- 3) Что входит в состав теста для бууз в Бурятии и баоцзи в Китае?
- 4) Чем различаются буддийские традиции в Китае и Бурятии?
- 5) Что желают друг другу родственники, друзья на Сагаалган и Китайский новый год?

4. Представьте полученную вами информацию по следующей схеме:

在中国白色有..... 的意思, 但是在布里亚特.....

在中国祖先是....., 跟布里亚特的.....一样/不一样...

春节的时候中国人平常送....., 而且布里亚特人.....

布里亚特仪式美食比中国的.....

中国包子跟布里亚特包子不一样, 因为面团里只有....., 但是布里亚特包子的面团没有.....

布里亚特佛教传统跟中国的有点儿一样, 可是.....

白明月的时候布里亚特人愿望.....

3. Упражнения на применение освоенных лексических навыков и стратегий и развитие умений продуктивной речи, например:

1. Расскажите о сходствах и различиях Сагаалгана и Китайского Нового года знакомым китайским студентам, которые: а) уже неплохо знакомы с нашим регионом; б) имеют общее представление о нашем регионе; в) ничего не знают о нашем регионе, используя следующие слова и клише: -跟 ... 不一样; 比; 但是; 还有; 像 ... 一样.

2. Ролевая игра. Роль 1: Вы китайский студент, расспросите своего русского друга о предстоящем празднике Сагаалган. Роль 2: Ответьте на вопросы своего китайского друга о предстоящем празднике Сагаалган.

3. Вы собираетесь участвовать в конференции на тему «Праздники Бурятии» на китайском языке. Выберите праздник, о котором вам хотелось бы рассказать. Подготовьте устное выступление объемом не менее 15 предложений. Критерии оценки выступления: информативность выступления, адекватность выбора лексических стратегий, иллюстративность и красочность презентации (или любого другого наглядного материала), использование активной лексики и речевых клише.

#### Литература

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

3. Жамбалова С. С. Региональный аспект формирования межкультурной компетенции в обучении китайскому языку. Выпускная квалификационная работа бакалавра. Улан-Удэ, 2017. 50 с.
4. Захарова А. А. Обучение лингвострановедческой лексики китайского языка в языковом вузе (китайский язык как вторая специальность, второй год обучения). Дипломная работа. Улан-Удэ, 2017. 65 с.
5. Кабакчи, В. В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. Санкт-Петербург : КАРО, 2001 г. 475 с.
6. Луткова Е. С. Методика формирования элементарной лингвокультурологической компетенции обучающихся в элективном курсе (профильная школа, английский язык): автореферат дисс. на соискание степени канд. пед. наук по спец. 13.00.02. М., 2017. 22 с.
7. Семенов А. Л. Лексика китайского языка. 2-е изд., стер. М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. 310 с.
8. Филиппова Н. В. Методика обучения национально-маркированной лексике на основе межкультурного подхода в языковом вузе (на материале художественной литературы Германии): дисс. на соискание степени канд. пед. наук по спец. 13.00.02. Улан-Удэ, 2002 г. 227 с.
9. Хаматова А. А. Омонимия в современном китайском языке. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 120 с.
10. Чэнь, Шуан. Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза: автореферат дисс. на соискание степени канд. пед. наук по спец. 13.00.02. Иркутск, 2007. 23 с.
11. Языкова Н. В. Целеполагание в языковом образовании с позиции межкультурного подхода // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы I международной научной конференции. Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов», Алтайское региональное отделение; Алтайская государственная педагогическая академия, Лингвистический институт. 2012 г. с. 409–411.

#### INTERCULTURAL APPROACH IN TEACHING CHINESE VOCABULARY TO RUSSIAN LEARNERS

*Irina N. Stolyarova*  
 Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
 Buryat State University,  
 Ulan-Ude, Russian Federation  
 E-mail: i.n.stolyarova@gmail.com

The article is aimed at investigating how intercultural approach may be implemented in teaching Chinese vocabulary to Russian learners. The rationale for this research stems from the fact that, although intercultural approach is at present universally recognized as the dominant conceptual framework for foreign language teaching, its applications are to a large extent confined to teaching European languages in Russia (English, German or French), while it does not enjoy an equal degree of implementation in teaching Chinese. The article offers an analysis of Chinese lexical system in terms of difficulty for Russian-speaking learners and its culturally relevant characteristics alongside with a practical framework for teaching it to Russian university students.

*Keywords:* Chinese language, methods of teaching, intercultural approach, regional culture, teaching vocabulary.



**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТА «ФОРУМ» ЭЛЕКТРОННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

© **Васильева Елена Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: elenavas55@gmail.com

В статье рассматриваются лингводидактические возможности элемента «Форум» электронной образовательной среды Moodle в развитии монологической и диалогической речи студентов вузов, как языковых, так и неязыковых направлений подготовки, исходя из целей формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В статье доказывается, что использование данного элемента в условиях сокращения аудиторных часов на изучение иностранного языка при сохранении достаточно высоких требований к уровню его владения студентами вузов является эффективным. Это показывается на примере созданного автором Moodle курса для изучения иностранного языка. В статье даются достаточно подробные инструкции по созданию и применению элемента «Форум», а также приводятся не только плюсы самой системы Moodle, но и преимущества использования элемента «Форум».

*Ключевые слова:* элемент «Форум»; электронная образовательная система Moodle; монологическая и диалогическая речь; иностранный язык; высшее образование.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию. В настоящее время именно эта цель является наиболее востребованной, поэтому приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, жизненные ситуации (то есть обеспечить аутентичность [1, с. 60]), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение.

Однако, в связи с уменьшением аудиторной нагрузки в ВУЗах и сокращением практических часов, достижение поставленной цели в рамках дисциплины «Иностранный язык» становится достаточно проблематичным. Особенно остро эта проблема стоит на неязыковых факультетах и специальностях, где предмет «Иностранный язык» является обязательным, и каждый студент, получающий высшее образование, должен владеть «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [2, 3, 4]. Такое требование к уровню владения иностранным языком сформулировано в рамках овладения общекультурными компетенциями и подразумевает коммуникативность, как доминанту обучения.

Одним из вариантов решения этой проблемы может стать такой ресурс электронной образовательной среды Moodle, как «Форум».

Moodle — это среда дистанционного обучения с открытым исходным кодом для создания и проведения дистанционных курсов [5]. Данная система использу-

ется во многих вузах России, в том числе и в Бурятском государственном университете. О преимуществах данной системы пишут многие авторы, например, А. В. Логинова [6], Л. Н. Румянцева [7], Г. В. Кравченко [8, 9], М. В. Поликарпочкин [10], Кратко обозначим возможности и преимущества данной системы.

Основное преимущество системы Moodle — это доступность доступа к ней в любое время и в любом месте с любого устройства, имеющего выход в Интернет. Такая возможность позволяет студенту работать над материалом в собственном темпе в удобное время.

Так как это электронная система, это позволяет использовать для учебных целей не только традиционные учебники, но и любые электронные ресурсы любого формата: Интернет-тексты, ссылки, видео, аудио, картинки и т.д.

Данная система позволяет осуществлять совместную работу через такой инструментарий, как вики, блог, форум, глоссарий. При этом взаимодействие может осуществляться не только между преподавателем и студентом, студентом и преподавателем, но и между самими студентами.

Еще одно преимущество системы Moodle — это возможность оценивать работу студентов. Оценивание может проходить в автоматическом режиме, например при выполнении тестов, либо в ручном режиме. При этом система позволяет настраивать оценивание по различным параметрам. Также преподаватель всегда может отследить активность студентов и их успеваемость в индивидуальном и групповом режимах.

Неоценимый плюс данной системы — наличие встроенного модуля «Тест», который позволяет проверить усвоение материала в различной форме, например, верно/неверно, множественный выбор, свободный ответ, соотнесение колонок. Данный ресурс также позволяет использовать в тестах картинки, видео- и аудио-материалы.

Однако в рамках данной статьи мы бы хотели более подробно рассмотреть возможности элемента «Форум» для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Элемент «Форум» встроен в систему Moodle и позволяет пользователям задавать вопросы и отвечать на них, что дает возможность организовывать дискуссии в процессе обучения. Однако для целей развития иноязычной коммуникативной компетенции, а именно монологической и диалогической речи, данный элемент используется нами несколько иначе, т.е. не для задавания вопросов, а для выполнения заданий, направленных на развитие иноязычного говорения.

Для начала преподаватель создает Moodle курс, который будет сопровождать аудиторную работу. Нами был создан курс под названием «English Language Class. Pre-intermediate level», который предназначается для студентов из Китая, изучающих русский и английский языки по программе обмена в Бурятском университете. Каждый раздел курса соответствует одному юниту учебника, который используется для обучения. В таких разделах мы размещаем разную необходимую информацию, но обязательным элементом каждого раздела является задание, названное нами Vlog (video blog), который и создается в формате элемента «Форум». На рисунке 1 можно увидеть, как это выглядит на странице курса.

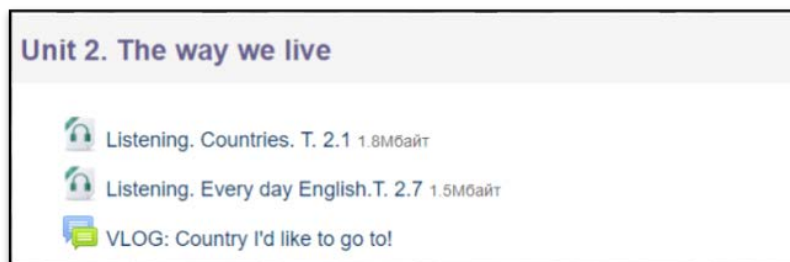


Рис. 1. Элемент Vlog в структуре раздела

Чтобы добавить элемент «Форум» нужно перейти в режим редактирования и выбрать данный элемент из выпадающего меню «Добавить элемент или ресурс». Элемент «Форум» имеет свой ярлык, рядом с которым размещается название задания, в нашем примере это Vlog: Country I'd like to go! Данное задание подразумевает монологическое или диалогическое высказывание по заданным требованиям, выполняемое студентом самостоятельно в видеоформате.

После добавления элемента «Форум» вы попадаете на страницу редактирования, где можете настроить свое задание. Кроме обязательного названия задания/форума мы считаем методически необходимым дать детальные инструкции студентам по его выполнению, т. к. такое задание выполняется ими самостоятельно в неаудиторное время. Мы размещаем такие инструкции в разделе «Описание» и обязательно включаем параметр «Отображать описание», тогда ваше описание будет отображаться на странице курса под ссылкой на данный элемент курса. Возможности системы Moodle позволяют в таком описании использовать картинки, видео, аудио, разные шрифты, цвета и многое другое. Приведем пример описания задания для студентов по упоминавшемуся выше влогу (рис. 2).

Наше задание сформулировано в виде вопроса и просьбы поделиться своим мнением, мы также предлагаем студентам план ответа с опорными словами. Ниже мы приводим видео, где прохожие отвечают на подобный вопрос, которое служит примером для высказывания. Также мы даем печатный образец ответа, тем самым задавая объем высказывания (60–100 слов). Такая подробная инструкция позволяет студентам успешно справиться с заданием.

В системе Moodle используются такие типы форумов, как

- *Стандартный общий форум* — открытый форум, в котором каждый обучающийся в любое время может начать новую тему;
- *Простое обсуждение* — состоит из одной темы;
- *Каждый открывает одну тему* — в этом типе форума ограничено количество создаваемых пользователем системы дистанционного обучения Moodle тем;
- *Форум вопросов и ответов* — для того, чтобы увидеть другие ответы на вопрос, пользователь системы дистанционного обучения Moodle должен сам на него ответить.



What country would you like to visit and why?

**Share your opinion. Post a video.**

Requirements:

1. Follow the plan

a) Name the country

- The country I'd like to visit is ...

- There are so many countries in the world, but I want to go to ...

- The country of my choice is....

- If you ask me, I would choose .... to explore.

b) Argue your choice

- The reasons I want to go there are the following / There are various/several/many reasons for this / There are many reasons to go there.

- First,... Second,... What's more .... Another reason is ....

c) Make a conclusion

- That's why I want to ....

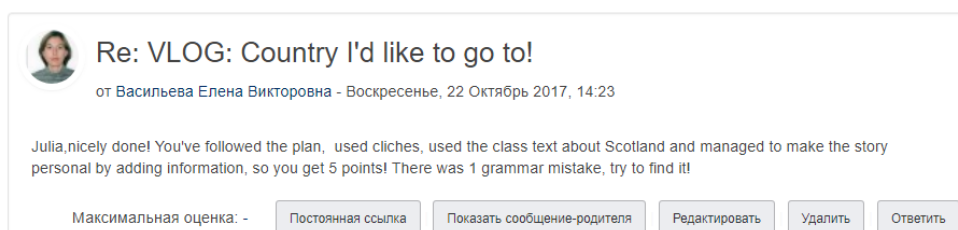
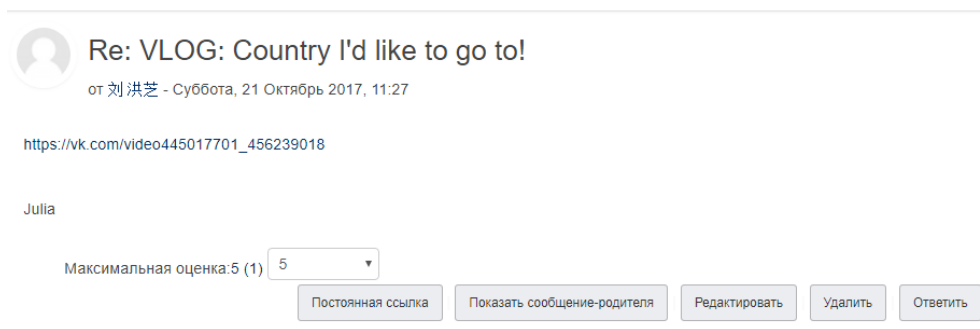
- So, my choice is ...



**Example:** The country of my choice is Australia. The reasons I want to go there are the following. First, It's a rather big country where people live in towns on the coast because it's hot. And I like hot weather. Second, I can enjoy sports there, swimming, and having barbecues. Another reason is wine. Australia exports wine, it means that I will have a chance to try some good wine. So, my choice is Australia!

Мы используем форум «Простое обсуждение», т.к. он наиболее удобен для выполнения задания типа Vlog. Студенты видят задание и могут ответить на него, т.е. разместить свой видеоответ. Преподаватель может оценить ответ студента и написать комментарий. Все ответы располагаются древовидно, что удобно для отслеживания, т.к. все студенты могут видеть ответы одногруппников и имеют возможность оставить комментарий или задать вопрос.

В качестве метода расчета итоговой оценки мы выбираем максимальную оценку, это означает, что в журнале оценок появляется максимальная из выставленных оценок, т.е. если студент плохо справился с заданием и прикрепил видео повторно, за которое получил более высокую оценку, то именно она и будет отражаться в журнале оценок. Преподаватель вправе установить свою максимальную оценку, т.е. может сам выбрать шкалу оценивания. Мы используем традиционную пятибалльную систему, поэтому в параметр «Максимальная оценка» ставим «5». На рисунке 3 можно видеть, как выглядит ответ студента и комментарий преподавателя.



**Рис. 3.** Ответ студента и комментарий преподавателя

Студенты размещают свои видеоответы на любом удобном и доступном для них ресурсе, например, в Контакте, на Youtube или любом другом. В самом же курсе они размещают только ссылку на свое видео.

При выполнении такого задания в первый раз считаем необходимым провести инструктаж о соблюдении мер безопасности при работе с личными материалами в сети Интернет. Установка пароля для входа в курс поможет оградить просмотр их видеоответов посторонними людьми.

Подводя итог, отметим, что такая форма работы имеет несколько значительных плюсов.

1. *Экономия времени на уроке.* На проверку монологического/ диалогического высказывания уходит достаточно много времени, которого, как правило, нет на уроке.

2. *Охват всех студентов.* При проверке монологического высказывания на занятии мы, как правило, не имеем возможности опросить каждого студента.

3. *Повышение качества речевого умения.* Студенты, выполняя видео задания, имеют возможность просмотреть свой ответ и оценить себя «со стороны» и в случае неудовлетворительной самооценки переснять видео, т.е. сделать задание еще раз. Таким образом, студент прорабатывает один и тот же материал несколько раз, что ведет к лучшему развитию речевого умения, чего сложно добиться при другой форме работы.

4. *Повышение мотивации.* Сама форма работы нова и интересна студентам. Они привыкли проводить много времени в Интернете и загружать видео и фото, поэтому выполнение такого задания не представляет для них особых технических сложностей.

5. *Индивидуальный подход.* Такая форма работы позволяет студентам самим решать, когда именно выполнить задание, как подготовиться к его выполнению и сколько раз проговорить монолог, прежде чем записать. Также это проявляется и

в форме оценивания, т. к. преподаватель оставляет индивидуальный комментарий каждому студенту.

Таким образом, элемент «Форум» электронной образовательной среды Moodle обладает достаточно высоким лингводидактическим потенциалом для развития монологической и диалогической речи на иностранном языке.

#### *Литература*

1. Breen M. P Authenticity in the Classroom / M. P. Breen // *Applied Linguistics*. 1985. № 6/1, P. 60–70.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавра) от «01» декабря 2016 г., № 1511.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (уровень бакалавра) от «12» января 2016 г., № 7.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 «Психология» (уровень бакалавра) от «15» октября 2014 г., № 34320.
5. URL: <https://opentechology.ru/products/moodle> (дата обращения 25. 02. 2018).
6. Логинова А.В. Преимущества использования системы дистанционного обучения «Moodle» при обучении иностранному языку студентов технических специальностей // *Вестник науки Сибири*. 2011. № 1(1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-moodle-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-tehnicheskikh> (дата обращения: 14.03.2018).
7. Румянцева Л.Н. Преимущества и недостатки системы дистанционного образования moodle // *Актуальные проблемы, тенденции и перспективы дистанционного образования в России: материалы I заоч. межрегион. науч.-практич. конференции молодых ученых, студентов и аспирантов* (13.05.2015 г.) URL: <http://eduros.ru/konf/infor/e9.html> (дата обращения: 10.03.2018).
8. Кравченко Г. В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle // *Известия АлтГУ*. 2015. №3 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osobennosti-organizatsii-distantsionnogo-obucheniya-v-srede-moodle> (дата обращения: 10.04.2018).
9. Кравченко Г. В., Лаврентьев Г. В. Построение дистанционного курса и организация обучения студентов высшей школы в системе Moodle // *Известия АлтГУ*. 2013. №2 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-distantsionnogo-kursa-i-organizatsiya-obucheniya-studentov-vysshey-shkoly-v-sisteme-moodle> (дата обращения: 07.04.2018).
10. Поликарпочкин М.В. Возможности использования системы дистанционного обучения moodle в образовательном процессе // *Образование. Карьера. Общество*. 2017. № 2(53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 08.0.2018).

#### USING FORUM ACTIVITY OF E-LEARNING MOODLE PLATFORM IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS

*Elena V. Vasilyeva*

Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: elenavas55@gmail.com

The article discusses the effectiveness of using Forum Activity of E-learning Moodle Platform to develop speaking skills of Russian university students taking into account the goal of communicative competence development. In Russian higher education system the requirements to the level of foreign language communicative competence are rather high, although classroom time for learning foreign languages is being reduced. The article argues that in such situation the usage of Forum Activity may help to handle the problem effectively. It is demonstrated on the basis of the Moodle course that was developed by the author to improve foreign language learning. The article provides detailed instructions on using Forum Activity, advantages of Moodle platform in general, as well as pluses of Forum Activity.

*Keywords:* Forum Activity; E-learning Moodle Platform; speaking skills; foreign language; higher education.

УДК 378.147

### **SOME WAYS TO IMPROVE ACADEMIC READING SKILLS OF STUDENTS WHO STUDY ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES**

© **Tsegmid Enkhtsetseg**

MA in Linguistics,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: Enkhee\_ts23@yahoo.com

© **Badamdorj Badamtsetseg**

MA in Linguistics,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: b\_bada61@yahoo.com

English language curriculum for non-English major students of National University of Mongolia was reformed in 2012. Since that time first-year students have been tested by English language level exam. After the level of English is identified, the students are taught according to the requirements of academic reading, writing and oral communication skills.

The main aim of this paper is to find out what is the concept of academic reading, difficulties that students encounter while they are learning and some strategies to improve their reading skill. Academic level ability can be measured by how well a learner uses English. Academic English reading skill is introduced to the students as understanding the main idea of reading assignment, learning new academic words, finding the main idea, major points and specific details. Students should become aware of the importance of reading strategies and receive training to use them appropriately. Therefore, this paper is based on teaching reading strategies, and some ways to improve students' academic reading skill.

*Keywords:* reading skills; reading strategy; reading, writing; listening, and speaking; organizational pattern.

Reading is a complex “cognitive process” of decoding symbols in order to construct or derive meaning. “Students who are skillful in reading can improve their learning ability in other field of study” [Andersen, 1999, p. 150]. “Reading is a way of getting experiences” [Taverner, 1990, p. 95]. Reading is a means of language acquisition, communication, and of sharing information and ideas. We read something because it is

fun, but sometimes we read to get knowledge. We consider former as reading for pleasure and the other as academic reading.

Pleasure reading and academic reading practices have been widely researched mainly with adolescent and college students, as tools to support English as a Second language learning and teaching. Most first-year students lack academic reading skills, especially, because University-level reading greatly differs from High School reading. Thus, most students do not use academic reading strategy to read academic texts, which results in students taking a surface approach to reading. There are three differences between academic reading and reading for pleasure. To begin, reading materials are different. A material of academic reading is professional such as theses, articles and scientific journals. Secondly, Academic reading takes more time than reading for pleasure. Lastly, academic reading is not just reading, but reading having a purpose that we want information to make our own. Also, in order to digest information into our own knowledge, we should have critical view to information and know how to discriminate what information is useful.

Here we consider College reading /English for Academic Success/ the series of books which are employed by the teachers of NUM. Students have to study 6 credit hours of academic English during academic year of studying. Since 2012 we the teachers of National University of Mongolia, have been teaching through Pre-Intermediate; Intermediate; Upper-Intermediate, and Advanced levels using text book College Reading English for Academic Success, College oral Communication English for Academic Success, College Writing English for Academic Success. College reading contains six chapters, each chapter contains three reading assignment in the aspect of different scientific field. For example, chapter one of the College reading-2 covers “Sociology and International studies”, chapter two covers “Genetics and Psychology” and chapter -1 of College reading-1 includes “Psychology” , and chapter -2 covers “Computer and Information Technology”. The chapters are divided into Reading Assignments, each with the common features to provide pre-reading, reading, and post-reading activities for each reading. The books focus on academic English, including development of Academic vocabulary and Grammar required by students for academic speaking/listening, reading, and writing. These books are dedicated to meeting the academic needs of ESL students by teaching them how to handle reading demands and expectations of freshman — level classes. They also provide for content and academic skill development with the inclusion of appropriate academic tasks and by providing strategies to help students better understand and handle what is expected of them in classes.

When we read, we read for a variety of purposes. We sometimes read to get the main idea but not much more (e.g., skimming a newspaper story), and sometimes we read to locate specific information (e.g., scanning for a name, date, or term). Perhaps most often, we read for general comprehension (i.e., reading to understand main ideas and relevant supporting information). Effective reading instruction should not be limited to activities done in the classroom. An ideal reading curriculum comprises reading in class, in a lab, in a library, and at home, in addition to reading for different purposes [Grabe and Stoller 1997, p. 65]. According to Hunt and Grabe Academic reading requires almost all reading strategies and the best way to understand the academic reading is to know the perfect reading strategy”. King [2008, p. 225] believes that four factors are involved in reading comprehension: the reader, the text, the strategies, and the goal. He, then, goes on to emphasize that what actually makes the difference is the reading strategies. For King, the single most important factor in reading is the strate-



gies learners utilize. Brown [2007, p. 119] emphasizes the distinguishing feature of the strategies is consciousness. We utilize them rather consciously. Reading strategies are important as they can actually assist the learner's reading process and provide them with a clear sense of direction on what they are actually digesting while reading. To make learning more effective and improve comprehension students need to use certain reading strategies. Consequently, to increase student's awareness of such strategies, it is not easy and not the learner's responsibilities solely. Teachers play a vital role in helping to use the "given strategy" and also "taught how to determine if they are successful in their use of that strategy" [Andersen, 1999. p. 56]. Strategies as defined by Andersen "deliberate action that learners select and control to achieve desired goal or objectives." Finding out which reading strategy is employed and effective in improving or helping a learner in understanding or memorizing any reading materials such as the academic materials, can be a great help in determining which strategies should be included in the syllabus when teaching the reading comprehension skill.

Considering this need, the present study was designed to investigate the university students' awareness of reading strategies they use while reading academic texts. According to College reading /English for Academic Success/-2, we would like to highlight some important strategies that appear frequently in the textbook. They are:

- Reading for Information
- Identifying Main ideas and Major points
- A reading journal /a notebook in which you write about ideas in your reading journal/
  - Synthesizing Ideas from Different Sources/ Synthesizing Ideas from more than one reading source helps you critically evaluate the information you need/
  - Annotating a Text/mark, or annotate, important ideas. For example, key terms in an academic fields; proper names; concept and theories/
  - Distinguishing Theories from Supporting Information
  - Process Text Organization /Chronological order Transitions for/
  - Recognizing Details in Reading
  - Recognizing Definitions in a Text
  - Predicting Content before Reading/preview the title, art and any headings in a reading; ask questions before reading; take a short test on the topic/
  - Argument Text Organization /Point-Support/
  - Identifying Supporting Ideas
  - Distinguishing Facts from Opinion

We conducted a survey to assess towards academic reading among two groups of first-year students of NUM. Our goal was to assess the quality of their learning outcome, as the approach to reading is considered to be vital skill. We noticed that first three weeks students who were reading the texts were wasting time just taking a surface approach to reading. The participant students have had compulsory reading courses, and they have been trained on effective reading strategies during their university education. We asked group-1 /30 students/ to read the text without reading the strategy and then do the activities by demonstrating comprehension while the group-2 /30 students/ was taught the strategy before reading the text and do the same activities as the group-1 After several classes we switched the roles of each group and came across that after teaching some essential reading strategies they were reading more efficiently and trying to show comprehension. To make sure we prepared some questions to check participants' comprehension about the text once they finished reading them.

Chart 1.

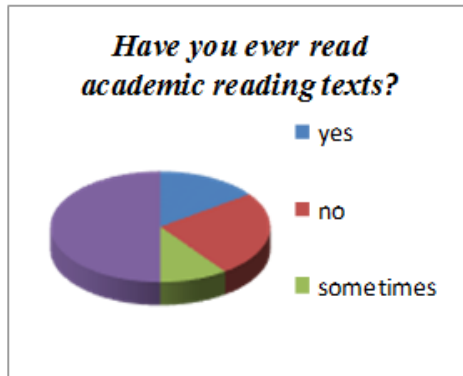
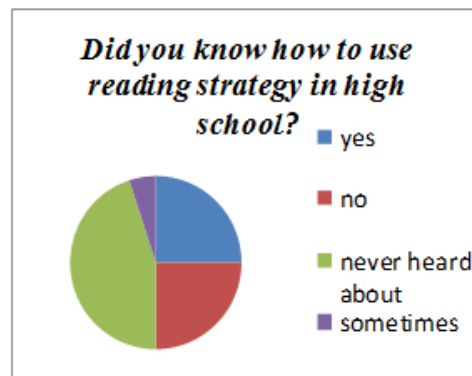


Chart 2.



From the information shown in this pie charts in high school, most students were not familiar to the reading strategies /50%/ and only 15% of the respondents answered they know what academic reading is. And pie chart 2 illustrates that 45% of respondents never heard of reading strategy and 25% of students answered that they are aware of reading strategy. The reason is 25% of the students who answered yes, learned reading strategies out of school. For example, Foreign Language Training Centers, Private English Language Courses etc.

Chart 3.

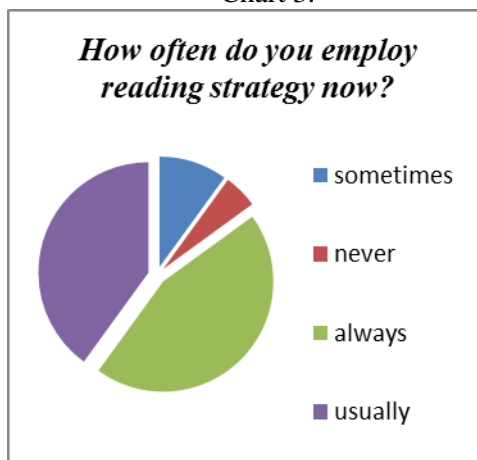
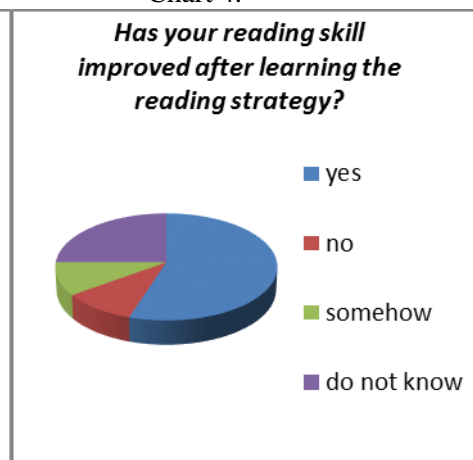
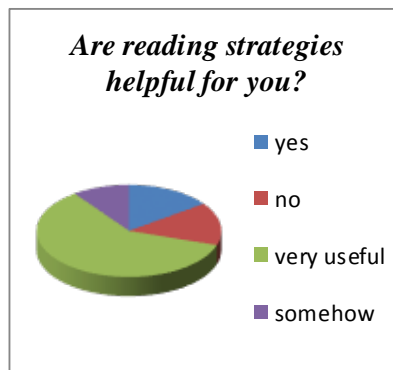


Chart 4.



It is clear from the charts now that the students are aware of some reading strategies, 45% respondents always employ reading strategy and only 5% of the students answered they do not use strategy in class. It is obvious that almost 85% of students out of 60 use reading strategy which means they are comfortable with reading strategy. And pie chart 4 demonstrates that 55% respondents now are able to read competently and promptly.

Chart 5.



According to the pie chart 5, 85% of the respondents answered that the reading strategy is very useful, 15% of the respondents considered the reading strategies are not helpful.

### **Conclusion**

Our goal was to assess the quality of their learning outcome, as the approach to reading is considered to be vital skill. The study concludes that the students find valuable and helpful some reading strategies which they use when reading academic texts. Based on the information of the pie charts it is clear that most first-year students lack academic reading skills, especially, because University-level reading greatly differs from High School reading. Most of the students were not aware of the reading strategies for the first few weeks but after several weeks of learning reading strategies most of them answered they are now happy to employ the reading strategies. As we expected, most students answered that reading strategy is a real help for them and we think the strategies of the textbook /College reading-2/ are very useful approach to teaching reading.

### *References*

1. Andersen N.J Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies, Heinle and Heinle Publishers. 1999.150 p.
2. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. White Plains, N. Y.: Pearson Education. 2007. 119 p.
3. Linda Robinson Fellag College reading, English for Academic Success-2. 1997. 95 p.
4. He T. Reading for different goals: the interplay of EFL college students' multiple goals, reading strategy use and reading comprehension. // Journal of Research in Reading. 2008. 31 p.
5. King K. Reading Strategies. 2008. 225 p.
6. Taverner D. Reading within and beyond the classroom. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press. 1990. 95 p.
7. William Grabe and Fredricka L. Stoller. Principles-Reading. 1997. 65 p.

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ  
АКАДЕМИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

*Энхцэцэг Цэгмид*

магистр лингвистики,  
Монгольский государственный университет  
Улан-Батор, Монголия

E-mail: Enkhee\_ts23@yahoo.com  
*Бадамцэцэг Бадамдорж*  
магистр лингвистики,  
Монгольский государственный университет  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: b\_bada61@yahoo.com

Учебный план в Монгольском государственном университете для студентов, изучающих английский для специальных целей, был реформирован в 2012 году. С тех пор уровень владения английским языком тестируется в результате поступления, а студенты распределяются по разным группам, в которых обучение ведется дифференцировано.

Цель статьи — определить, что означает концепция академического чтения, трудности, с которыми сталкиваются студенты во время обучения, и некоторые стратегии академического чтения. Академический уровень владения английским языком предполагает владение рядом стратегий и умений чтения. Умения академического чтения на английском языке развиваются у студентов посредством осознания задания, изучения новых академических слов и словосочетаний, нахождения основной идеи, основных смыслов и деталей в тексте. Использование конкретных стратегий чтения крайне важно для понимания читаемого текста в целом. Изучению этих стратегий, используемых в ходе обучения академическому чтению, посвящена статья.

*Ключевые слова:* умения чтения; стратегии чтения; академические тексты; академический список слов; образец текста.

УДК 378.016:811.111

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
(LAKE BAIKAL BOX: A TOOLKIT FOR PRIMARY AND MIDDLE  
GRADE STUDENTS)**

© **Овчинникова Марина Федоровна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: Marina\_F\_Ovchinnikova@mail.ru

© **Ильюшкина Анастасия Юрьевна**  
старший преподаватель,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: ya.anastacia03@yandex.ru

В статье рассматриваются этапы работы с текстом и комплекс упражнений для развития умений чтения на английском языке. Вместе с тем делается попытка интегрировать педагогические изыскания по развитию направленного (критического) мышления в процесс обучения иностранному языку. Авторы раскрывают понятие «критическое мышление», изучают его характеристики, рассматривают навыки мышления и приходят к выводу о том, что три фазы формирования критического мышления количественно совпадают с традиционными этапами работы над текстом в методике обучения иностранным языкам.

На примере текста «Буряты» из УМК «Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students» был разработан комплекс упражнений для развития критического мышления. Представляется логичным в дальнейшем использовать предлагаемую модель для разработки подобных упражнений в обучении чтению на английском языке.

*Ключевые слова:* критическое мышление; обучение чтению; приёмы развития критического мышления; упражнения.

В настоящее время интеллектуальное развитие личности определяется не объемом знаний, сведений, которые были приобретены в процессе обучения или путем познания окружающей действительности, а его критической, аналитической способностью отбирать актуальный набор хранящейся информации для принятия самостоятельных решений. Практика показывает, что такую способность необходимо целенаправленно развивать. Более того, это становится возможным, если в процессе обучения использовать методы для развития критического мышления. Так, при работе с учебно-методическим комплектом «Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students» мы попытались показать, как можно использовать некоторые приёмы развития критического мышления на конкретном учебном предмете [Lake Baikal Box, 2016].

Как известно, существуют три подхода в педагогике мышления. Согласно первому подходу, мышление развивается само по себе в процессе овладения знаниями, то есть посредством естественной деятельности учащихся при решении задач, выполнении упражнений и восприятии учебной информации, что обогащает и расширяет мыслительный потенциал. Сторонники второго подхода считают, что только направленное развитие мыслительных навыков способно принести результаты, поэтому необходимо включать в деятельность специальные задания, как головоломки и игры. Адвокаты третьего подхода считают, что мышление необходимо развивать в среде ученика: дома и в школе. С точки зрения Л. С. Выготского, умственные способности развиваются лишь в культурном контексте. Принимая во внимание вышесказанное, наиболее рациональным способом будет приспособление методов второго подхода к непосредственному учебному плану [Загашев, 2003].

В настоящее время ученые не пришли к единому мнению в определении критического мышления, хотя оно встречается в работах таких выдающихся ученых, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский. В языке российских педагогов-практиков это понятие стало употребляться сравнительно недавно, но в основном они оперируют формулировками западных авторов.

Прежде всего, стоит обратить внимание на определение Джуди А. Браус и Дэвида Вуда, которые называют критическое мышление разумным и рефлексивным мышлением, которое обращено к поиску объективного и логичного смысла с учетом своей позиции, других точек зрения и пренебрегающего предубеждениями. Ученые полагают, что способность строить новые идеи и увидеть новые возможности является обязательным для поиска решения проблем [Заир-Бек, 2011].

Также нельзя обойти вниманием определение Дайаны Халперн, которая называет критическим мышлением «...использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другое определение — направленное мышление». С точки зрения учащегося как

критического мыслителя, для него должны быть присущи качественно важные характеристики, среди которых Д. Халперн выделяет умение планировать, быть гибким, настойчивым, готовым находить и исправлять ошибки, осознавать и находить компромиссные решения [Халперн, 2000].

В связи с вышеприведенными определениями, во время работы необходимо сфокусировать внимание на ряде навыков, характеризующих критическое мышление, и, в тоже время, позволяющих структурировать деятельность, направленную на его развитие. К ним относятся:

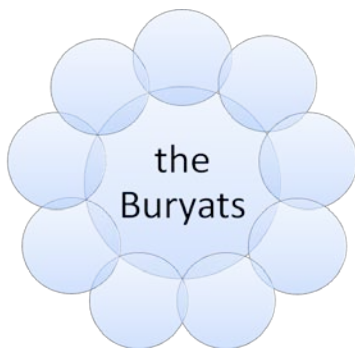
- 1) навыки фиксации внимания:
  - при получении информации деятельность направлена на извлечение проблемы в ее явном или скрытом виде;
  - происходит постановка задачи и выбор способа изучения новой информации.
- 2) навыки детализации:
  - посредством наблюдения выявляется новая информация, формулируются вопросы.
- 3) навыки кодирования:
  - новая информация сохранена в долговременной памяти, впоследствии возможно ее восстановление.
- 4) навыки группировки:
  - обозначение сходства и различий разных объектов, их классификация, на основе выявленных признаков;
  - презентация полученной информации.
- 5) навыки атрибутизации:
  - обозначение основных компонентов и характеристик, а также их частей и связей, которые несет в себе новая информация;
  - обозначение основного элемента согласно иерархии;
  - определение заблуждений и ошибок, где необходимо выявление путей их исправления.
- 6) навыки генерирования:
  - выявление и обработка важных идей в информации;
  - антиципация последующих явлений на основе полученной информации;
  - объяснение событий и явлений, содержащихся в информации.
- 7) навыки включения:
  - интеграция информации для обозначения новых идей;
  - переработка информации для обозначения новых идей.
- 8) навыки оценивания:
  - обозначение критериев оценки информации или идей;
  - апробация правильности утверждений [Заир-Бек, 2011].

Итак, критическим мышлением можно назвать такое рефлексивное, направленное мышление, которое путем формирования и использования определенного набора когнитивных стратегий и навыков увеличивает вероятность получения желательного результата. Критическое мышление позволяет замечать недостатки и противоречия информации, анализировать и осмысливать как источники, так и собственную позицию, а также владеть стратегиями работы и решениями проблем.

Для эффективности обучения учителю совместно с учащимися необходимо пройти через три фазы: вызова, осмысления и рефлексии. В отечественной ме-

тодике преподавания иностранных языков, и в частности, при обучении чтению, данные этапы работы существовали всегда. Исключение составляют их названия, где вызов — создание мотивации, а рефлексия — обобщение материала. Разница заключается в том, что приемы развития критического мышления позволяют учащимся направленно выбирать пути изучения текста и самостоятельно решать проблемы.

На фазе вызова (evocation) или на предтекстовом этапе происходит процесс изъятия имеющихся знаний, опыта и представлений об объекте изучения. При эффективном сочетании индивидуальной и групповой форм работы формируется высокий познавательный интерес и, как следствие, активизация деятельности учащихся при выполнении заданий. Итогом этапа должна стать самостоятельная постановка задач для дальнейшей деятельности и выбор средств успешного их решения.



При работе с текстом *The Buryats* нами предложена следующая работа:

**Lead in:** Get together in groups and give as many associations about the Buryats as you can. Fill out the mind map with your associations about the Buryat people.

На фазе осмысления (realization) или текстовом этапе происходит ознакомление с новой информацией как источником новых идей. Обращаясь к УМК *Lake Baikal Box*, работа может быть представлена следующим образом:

**While-reading activities**

1. Read the article, make notes in the margin:

I have already known it!	v
I thought otherwise!	-
I have learnt it after reading the article!	+

Учащимся предоставлена возможность задуматься о природе изучаемого объекта. В то же время происходит систематизация, присвоение информации, сравнение и обозначение собственного опыта и новой информации, а, в дальнейшем, формулирование своих умозаключений. Особенностью данного этапа является то, что, при использовании ряда приемов преподаватель имеет возможность направлять и контролировать процесс осознания новой информации. В предложенной технологии работы мы пытаемся соединить приемы работы по развитию критического мышления и традиционную методику работы с текстом. В связи с этим, вторая фаза включает упражнения на проверку понимания, сжатия текста и интерпретацию текста.

2. Fill in the chart with the ideas you have pointed out in the text as:

v	-	+
...	...	...

**3. Look** through the mind map in *Lead-in* activity and see if you have been right or wrong about the Buryat people.

**4. Find** the English equivalent and complete the gaps:

1. The Buryats are \_\_\_\_\_ (коренной народ) of Eastern Siberia.
2. The Buryat tribes are \_\_\_\_\_ (впервые упоминаются) in the Sacred Legend.
3. ....

**5. Say** whether my statements are right or wrong. Correct me if necessary.

*Speaking Tip*

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| - The Buryats are a native people. | - The Buryats are a native people of Western Siberia.        |
| - Yes, I'm sure* they are native.  | - Far from it!* They are a native people of Eastern Siberia! |
| <i>* You are right!</i>            | <i>* Just the other way round!</i>                           |
| <i>I can't agree more!</i>         | <i>On the contrary!</i>                                      |
| <i>Definitely!</i>                 | <i>You're wrong, I'm afraid!</i>                             |

1. The Buryat tribes are first mentioned in the 13th century.
2. The Buryats were engaged in reindeer breeding.
3. ....

**6. Compare** your chats with your classmates. Say:

- what you have known about the Buryat people;
- the ideas which you thought to be different;
- what you have learnt about the Buryats.

V	-	+
I have already known that.... Besides it was clear to me that... Moreover, it was obvious to me that ....	I thought that... But it turned to be different! Because.....	I have learnt that... It has been interesting to get to know that.... On top of that I've discovered....
And that's that!		

**7. Imagine** you are a British student. You have just returned from Buryatia. You are impressed with its culture and people. Tell your friends about the Buryats.

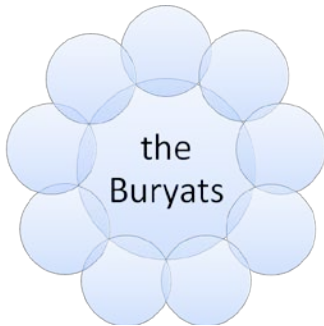
Характерной чертой фазы рефлексии (reflection) или послетекстового этапа является то, что приобретенная информация активно переосмысливается, а также пересматриваются предыдущий опыт и представления с тем, чтобы добавить к ним новые полученные идеи. Таким образом, «новое» становится личным, а на его основе формируется собственное обновленное представление. Сущность данного этапа заключается в самостоятельном контроле и управлении учащими-



ся процессом формирования и анализом эффективности собственных умозаключений, что может быть продемонстрировано посредством следующих заданий.

### Post-reading activities

**8. Discuss** in groups how you can enlarge or what you can add to the mind map. Be ready to present the results in class.



As I see it ...

#### GIVING OPINION

Honestly, I think (that).....  
I believe / I don't believe.....  
It would seem to me that.....  
No doubt.....  
It seems to me that...  
If you ask me, ....  
As for me I.....

#### AGREEING

- I think so too.
- I agree with you.
- You're quite right.
- Quite so.
- Definitely!
- Absolutely!
- I take your point!
- Without doubt!
- I'm with you on that here!

#### DISAGREEING

- I don't agree, I'm afraid.
- I'm afraid, I can't agree with you.
- Really? Oh, I wouldn't say that.
- I see what you mean, but...
- That's a good point but....
- Do you really think so?
- I wouldn't go along with you on that!
- Not at all!
- I'm not so sure about that[Lake Baikal Box, 2016].

Таким образом, в процессе работы по предложенной модели происходит интегрированное сознательное познание, присвоение новой информации, сравнительная оценка полученного и, в результате, формулирование или переосмысление собственных суждений. Особенностью представленной модели является то, что весь процесс работы внешне контролируем и отслеживается учителем, то есть на любом этапе он может быть перенаправлен и скорректирован. Более того, учащиеся могут самостоятельно контролировать процессы интеграции информации, построения и формулирования умозаключений, результатом чего, должно быть корректное, обоснованное выражение своих мыслей. Из вышесказанного, очевидно, что модель ориентирована на личностное развитие учащегося, что вызывает ряд трудностей, а именно дополнительной подготовки и тщательности в работе со стороны педагога. Ведь учитель теперь не просто «носитель и ретранслятор знания», а скорее всего партнер по извлечению, трансформации и формулированию нового знания. Причем, данный процесс организован, инициирован и

контролируем самим педагогом. Поэтому при всей своей четкости и алгоритмизации, данная модель предоставляет педагогу свободу выбора приемов работы.

В методическом плане предложенная модель работы с текстом представляет собой лишь часть приемов и стратегий, объединённых в учебную работу по видам учебной деятельности, независимо от конкретного содержания. Трёхфазная технология «Вызов — Осмысление — Размышление» помогает выстроить логику занятия, осуществить контроль над деятельностью учащихся, легко адаптируется к алгоритмам работы по развитию других видов речевой деятельности, а также позволяет использовать разнообразные способы сочетания конкретных методических приемов и стратегий обучения.

Данную модель развития критического мышления можно назвать консолидирующей, так как в ней интегрированы наработки ряда существующих методик и технологий обучения: формирования навыков самостоятельной работы, развития критического мышления и формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

#### *Литература*

1. Загашев И. О. Учим детей мыслить критически / Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Изд. 2-е. СПб: Альянс Дельта; Речь, 2003. 192 с.
2. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. Спб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students / N. Dagbaeva, V. Babikov, R. Dylykova, E. Narkhinova and others. Moscow : ILF Advertising Agency LLC. 232 p.
5. Lake Baikal Box: учебно-методическое пособие для учителей английского языка / Н.Ж. Дагбаева, А.Ю. Ильюшкина, М.Ф. Овчинникова. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2016. 144 с.

#### INTEGRATION OF READING FOR CRITICAL THINKING TECHNIQUES IN THE PROCESS OF TEACHING READING (LAKE BAIKAL BOX: A TOOLKIT FOR PRIMARY AND MIDDLE GRADE STUDENTS)

*Marina F. Ovchinnikova*

Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
E-mail: Marina\_F\_Ovchinnikova@mail.ru

*Anastasiya Y. Ilyushkina*

Senior Lecturer,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
E-mail: ya.anastacia03@yandex.ru

The article deals with the stages of reading a text in English and some exercises for reading skills development. Along with, an attempt is made to integrate pedagogical researches into reading for critical thinking development in the process of teaching a foreign language. The authors explain the notion of "critical thinking", explore its characteristics, consider the critical-thinking skills and come to the conclusion that the three stages of critical thinking

formation are quantity-related to the traditional stages of work on the text in foreign language teaching.

Having taken as an example the text "The Buryats" from the "Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students", a set of exercises was elaborated to develop students' critical thinking. It seems logical to use hereafter the proposed model to come up with such exercises in foreign language teaching.

*Keywords:* critical thinking; teaching and learning reading; teaching reading techniques; exercises.

УДК 372.881.1

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

© **Круглов Владислав Владиславович**

педагог-организатор,

ГАОУ ДПО «Центр педагогического мастерства»

Москва, Российская Федерация

E-mail: cpp.chindep@yandex.ru

В связи со стремительным развитием современных технологий учителя иностранных языков начинают активно внедрять инновационные методы в практику преподавания, что способствует усовершенствованию всей образовательной системы в целом. Тренерский состав Сборной Москвы по подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников по китайскому языку использует такие современные методы, как электронные словари, систему Московской электронной школы, очки виртуальной реальности, ресурсы социальных сетей, пользователями которых является почти каждый школьник, и электронных версий китайской периодики, а также всевозможные Интернет-ресурсы для повышения заинтересованности учащихся и вовлечении их в процесс постижения трудностей китайского языка и детального изучения исторических, географических и культурных реалий Поднебесной. Автор рассказывает о каждом методе отдельно и делиться своим опытом в преподавании китайского языка одаренным детям.

*Ключевые слова:* всероссийская олимпиада школьников; китайский язык; МЭШ; современные технологии; интернет; электронный словарь.

В век стремительного развития современных технологий методы и приемы, используемые при обучении иностранному языку, кардинально меняются. Если совсем недавно главными атрибутами урока были мел и доска, то теперь преподаватель имеет в своем распоряжении новейшие технологии XXI в.. При подготовке учащихся московских школ к Всероссийской олимпиаде школьников по китайскому языку тренерский состав постоянно совершенствует методику преподавания, а также внедряет в учебный процесс новейшие технологии для лучшего усвоения материала.

Поколение Z, представители которого родились примерно с 1996-го года, не могут представить свою повседневную жизнь без использования цифровых технологий, словом, день без телефона или планшета для них прожит впустую. Так, почему бы не использовать технологии XXI в. в образовательных целях? Особенно при подготовке школьников к интеллектуальным соревнованиям в области

китайского языка, на наш взгляд, необходимо использовать передовые технологии.

Подготовка к всероссийской олимпиаде школьников по китайскому языку, которая включает несколько аспектов, а именно аудирование, чтение, лексико-грамматический тест, лингвострановедение Китая, навыки письменной и устной речи, довольно трудоемкий и длительный процесс. В нынешних условиях, когда в Олимпиаде допускается участие этнических китайцев, российским школьникам, изучающим китайский язык как иностранный, приходится вдвойне тяжело: им нужно не только подготовиться к самому конкурсу, но и обойти в честной борьбе носителей языка в знании тонкостей китайской филологии. Поэтому при подготовке преподаватели активно используют как традиционные, так и инновационные цифровые методы обучения иностранному языку.

В первую очередь, неотъемлемым компонентом современного урока китайского языка стало использование электронных словарей и китайских поисковых систем для углубленного и осмысленного изучения лексики. Существуют достаточно много словарей, которыми можно пользоваться как в онлайн, так и в офлайн режимах. Одним из предлагаемых словарей является Большой китайско-русский словарь (<https://bkrs.info>). Он предлагает несколько значений слова и конкретные примеры его употребления в контексте. Помимо этого, этот словарь дает объяснение на китайском языке, что во много раз сокращает работу поиска лексики по сравнению с бумажными изданиями. Следующим предлагаемым нами словарем является Pleco Chinese Dictionary. Огромным плюсом этого электронного издания является наличие множества различных синтагм и предложений, где употребляется поисковое слово китайского языка. Этот словарь дает широкое понимание узуса того или иного слова, и уже в том же творческом задании Олимпиады школьники смогут правильно употребить выученную лексику. Достаточно удобной функцией этого словаря является раздел Clipboard Reader, куда можно переносить целые тексты на китайском языке, просматривая поочередно перевод каждой лексической единицы, не вбивая их вручную в словарь. Другим часто используемым школьниками словарем является *trainchinese*. По сравнению с двумя предыдущими в нем есть много недостатков: во-первых, это не всегда точный перевод слов и словосочетаний, во-вторых, малое количество примеров использования, в-третьих, ограниченность словарного запаса. Однако плюс этого ресурса заключается в том, что он используется в офлайн режима, впрочем как и Pleco, а также имеет удобную систему заучивания и повтора лексики. Более того, компанией Molatra, разработавшей этот ресурс, было создано еще четыре приложения, предназначенных для изучения китайского языка, а именно «Chinese Writer», который помогает легко овладеть правильным написанием (по порядку черт) более чем 5300 китайских иероглифов в увлекательной игровой форме — иероглифы падают с верхней части экрана — изучающий должен коснуться и написать их в правильном порядке, чтобы набрать очки; «Pinyin Trainer», который помогает начинающим изучать китайский язык различать тоны, и «Китайские числа с *trainchinese*», который часто используется нами для тренировки школьников в переводе числительных как с китайского на русский, так и с русского на китайский — именно такое задание есть в лексико-грамматическом тесте Олимпиады.

С распространением современных технологий работа учителя усложняется, особенно это коснулось и тренерского состава Московской Сборной при работе с

одаренными детьми. В связи с введением передовых технологий в московские школы, а именно «Московской электронной школы» — уникального сочетания традиционного образования и новейших методов, которое дает возможность учить и учиться по-новому, учителям приходится создавать цифровые учебные комплексы. Вместо обычной меловой доски теперь используются многофункциональные интерактивные панели с сенсорным экраном. Это и рабочая поверхность для записей материала занятий, вывода текстов по китайскому языку, показательный разбор грамматической структуры предложения, и кинозал для показа видео и фотоматериалов, что чрезвычайно важно при изучении лингвострановедения Китая, и браузер для выхода в интернет, где можно активно использовать китайский поисковик baidu на занятиях по всем аспектам Олимпиады. С помощью звуковой системы этих интерактивных панелей можно с легкостью воспроизводить аудиозаписи оригинальных китайских текстов во время занятий по аспекту аудирования. Более того, можно устраивать и аудирование с привлечением видеоматериалов, что превращает учебный процесс в более интересное занятие для самых учащихся, создает визуальные образы для более продуктивного усваивания материала. Также с помощью этой системы удобно проводить интерактивные тесты вместо проверочных работ на листочках, что превращает устрашающую систему контроля, оставшуюся с советских времен, в увлекательный и интересный процесс. Большим преимуществом системы МЭШ является то, что ее сервисы мобильны и доступны онлайн — учителю, родителю и ребенку. Создаваемыми курсами можно делиться с коллегами, что положительно способствует созданию единого образовательного пространства в изучении китайского языка. Итак, благодаря системе МЭШ урок китайского языка становится интерактивным — с помощью использования высокотехнологичного пространства можно перенестись как к шаолинским монахам, так и посмотреть на небоскребы Шанхая и Гонконга, услышать речь Председателя КНР Си Цзиньпина и сразу же выполнить задание на сформированность навыков и умений аудирования, не отходя от интерактивной панели.

Другим ноу-хау в преподавании китайского языка в Центре педагогического мастерства является использование очков виртуальной реальности — устройства, позволяющего частично погрузиться в мир другой реальности, создающее зрительный и акустический эффект присутствия в заданном управляющим устройством пространстве. Погружение в виртуальную реальность, а именно в исторические, географические и культурные реалии Китая, помогает школьникам более тщательно изучить Лингвострановедение Поднебесной. Таким образом при изучении традиций и обычаев можно переместиться на улицы Пекина в канун китайского нового года — Чуньцзе, и стать свидетелями настоящего торжества. При изучении истории Китая можно переместиться во все семь древних столиц, оценить и масштаб Терракотовой армии императора Цинь Шихуанди, и Императорский дворец Гугун, и прекрасное озеро Сиху. С помощью очков виртуальной реальности также можно освоить и географические реалии Китая, за секунду переместившись из самой низменной точки КНР — озера Айдинху в Турфанской впадине в самую высокую точку мира — Джомолунгма. Подобные технологии поистине усовершенствуют и модернизируют процесс обучения и создают превосходные условия для успешного усвоения материала, что в дальнейшем отражается на результатах Сборной Москвы на Заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку.

Безусловно, большую роль в успешной подготовке школьников к Олимпиаде играет их самостоятельная работа и интерес к получению новых знаний. В программе «Китайский язык для специальных целей (всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку)», которая используется при подготовке школьников и обновляется каждый год, отводятся почти 40% всей трудоемкости на самостоятельную работу, однако ее рамки и содержание четко определены. И в этой сфере современные технологии нашли отражение. Члены и кандидаты Сборной Москвы подписываются на telegram-каналы и публичные страницы в социальной сети «ВКонтакте» (международное радио Китая, Китай, КИТАЙ | Знакомство с Поднебесной, Китайский язык, Китайский язык для лентяев, Жэньминь жибао онлайн и т.д.), где еженедельно, а порой и ежедневно публикуются новости о Китае, небольшие справочные материалы о стране, аналитические статьи, а также огромное количество языкового материала. Говоря о сети telegram, можно отметить, что если пользователь подписан на учебный бот<sup>1</sup>, то каждое новое уведомление об обновлении учебного материала будет приходить на телефон. Таким образом, учащийся даже в свое досуговое время будет в курсе нового учебного материала. Так и происходит погружение в процесс изучения языка.

В настоящее время функционирует множество сайтов, где размещаются материалы о Китае и о китайском языке, в общем доступе находятся электронные версии китайских периодических изданий, откуда учителя берут оригинальные материалы и адаптируют их в соответствии с требованиями Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку. Другим распространенным методом внедрения оригинальных материалов в процесс подготовки Сборной Москвы является использование возможностей сканирования текста с бумажных источников и переводом его в электронный формат с помощью ресурсов Google Переводчик. Это значительно сокращает время — теперь не приходится вручную набирать текст, а лишь одним касанием получается перевести огромные объемы иероглифического текста в электронный формат. Такой способ очень продуктивен при разработке материалов по аспекту Олимпиады «Чтение».

Итак, в эпоху стремительного развития цифровых технологий учитель иностранного языка должен внедрять инновационные методы в преподавательскую практику и активно использовать их. Тренерский состав Сборной Москвы использует такие современные методы, как электронные словари, систему МЭШ, очки виртуальной реальности, ресурсы социальных сетей и электронных версий китайской периодики, а также всевозможные Интернет-ресурсы для повышения заинтересованности учащихся и вовлечения их в процесс постижения трудностей китайского языка и детального изучения исторических, географических и культурных реалий Поднебесной.

#### *Литература*

1. Жэньминь жибао он-лайн, сообщения на двух языках [Электронный ресурс]. URL: <http://russian.people.com.cn/95460/index.html> (дата обращения: 18.04.2018).
2. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М.: Издательство «Восточная книга», 2012. 184 с.

---

<sup>1</sup> Бот Телеграмм — это аккаунт Телеграмма, управляемый программным обеспечением, часто имеют функции искусственного интеллекта. Они могут учить, играть, использовать поиск, напоминать, интегрироваться с другими службами или даже передавать команды другим сервисам.

3. Масловец О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2012. 264 с.

4. Официальный сайт о китайском языке и Китае. Большой Китайско-Русский Словарь. [Электронный ресурс]. URL: [www.bkrs.info](http://www.bkrs.info) (дата обращения: 11.03.2018).

5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES  
IN THE PROCESS OF PREPARING PUPILS TO THE ALL-RUSSIAN  
CHINESE LANGUAGE OLYMPIAD

*Vladislav V. Kruglov*

Teacher,

GAOU DPO Center of pedagogical proficiency

Moscow, Russian Federation

E-mail: [cpp.chindep@yandex.ru](mailto:cpp.chindep@yandex.ru)

Due to the rapid development of modern technologies, foreign language teachers are beginning to actively implement innovative methods in the teaching practice, which contributes to the improvement of the entire educational system as a whole. The coaching staff of the Moscow team, which prepares schoolchildren to the All-Russian Chinese Language Olympiad, uses such modern methods as electronic dictionaries, the Moscow e-school system, virtual reality glasses, social network resources, which almost every schoolboy uses, and electronic versions of Chinese periodicals, as well as all kinds of Internet resources aimed at increasing students' interest, involving them in the process of comprehending the difficulties of the Chinese language and studying in detail historical, geographical and cultural realities of China. The author tells about each method separately and shares his experience in teaching Chinese to gifted children.

*Keywords:* All-Russian Olympiad for schoolchildren; Chinese language; Moscow e-school system; modern technologies; Internet; electronic dictionary.

УДК. 378.147.227

**ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ»:  
ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

© **Наследова Ангелика Олеговна**

кандидат педагогических наук, доцент,

Санкт-Петербургский государственный экономический университет,

Санкт-Петербург, Российская Федерация

E-mail: [angelika\\_nasledo@mail.ru](mailto:angelika_nasledo@mail.ru)

Проблема активности студентов на занятиях является одной из актуальных в образовательной практике. Практика показывает, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание условий осмысленного учения, включения в него студента на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности. Активные методы обучения способны побудить студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение препода-

давателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. В статье рассматривается одна из эффективных технологий — обучение в сотрудничестве, где обучаемый в центре образовательного процесса, он активный субъект деятельности, он способен организовать взаимодействие с другими. Данная технология позволяет сделать процесс обучения иностранному языку более практическим.

*Ключевые слова:* образовательные технологии; активные методы обучения; балльно-рейтинговая система; обучение в сотрудничестве; обучение в команде

English language learning at high schools aims mainly at improving foreign-language communicative competence (i.e. speaking, linguistic, socio-cultural, adaptive, learning, and cognitive skills). The bottom line is that students should get into language skills, i.e. should use their target language both as a means of communication and cognitive activity. A mature socio-cultural competence, in turn, allows establishing speech and non-speech behavior regarding certain discourse.

Against this background, such discipline as “Foreign Language” in a non-linguistic university particularly targets:

“1. Improvement of the degree of linguistic and communicative competences;

- Development of language skills and abilities for oral and written speech required for social and professional communication under designed topic;
- Development of speech creation skills followed by their presentations (projects, messages, etc.);
- Development of non-fiction and professional literature translation skills; skills on basic text framework identification, annotating and reviewing;
- Development of grammar skills;
- Development of linguistic notions and perceptions which are essential to the language experience;

2. Development of socio-cultural competence on the basis of authentic content through a cross-cultural dialog:

- Personal enrichment and enhancement of students’ general culture and education; training of their cognition and speaking abilities” [7].

As you may know, the process of English learning will form those competences provided in the Federal Educational Standard of the Higher Education. Thus, for example, the steering program on 10.03.01 “Information Security” [8] specifies that the students will acquire such competences as:

- ОК-7 (“ability to communicate, orally or in writing, in Russian or foreign languages in maintaining interpersonal and cross-cultural cooperation, including professional areas” [7])

- ОК-8 (“capacity for self-organization and self-education” [8]).

It has become quite a common knowledge that the steering programs on foreign language include chapters with a detailed description of education technologies most commonly used in practice. Among such technologies we, first and foremost, would like to consider active teaching methods (ATM) widely regarded as ones of the most effective.

The ATMs are designed to encourage students to active cognitive activities and practice in the process of their education. Such active training requires some specific methodology that would be primarily centered rather on individual knowledge and



skills acquisition, than on reproduction of fundamental already-made academic materials followed by memorizing and performing, relatively. In this way, it is necessary to create a certain “role-change”: the students would act as subjects while being taught through collaboration with their teachers, involvement into different cognitive procedures and dealing with cases and creative tasks individually or in cooperation (in teams or in pairs).

Such teaching mechanism brings an extremely positive impact: it enhances different types of thinking (critical, analytical, etc), and, yet, supports students’ long-term commitment for the learning experience, maintaining, in such a way, activity within the whole module. Thus, the notion of ATMs can widely be explained as: “students work out individual solutions through a permanent cooperation with the teacher by feed-backs and –forwards” [1,2].

In the article “The use of Innovative English Teaching Methods in Schools” [5] we have already noted that one of the most popular interactive forms of learning is *cooperative* one with its variations inclusively. The strengths of this method mainly are the following:

“1) high degree of learning activity among all the participants determined by common goal and motivation;

2) work sharing between all the participants regarding their potentials, experience and capabilities; answering their responsibilities for the outcome.

3) comfort atmosphere: being in the team, the participants feel more convenient and easy, taking away all psychological barriers; all possible opinions are accepted and assessed by the team, causing, thus, an intense psychological relationship;

4) personal development; assertiveness: all the participants have an opportunity for being a leader and ordinary member as well in the context of team-decision; to enhance their ability for open communication with others without sacrificing their individuality; to subordinate own interest to the common goal and establish constructive cooperation.;

5) mastering speech and communication skills in all the members of the learning process (oratory practice in front of an adult audience on meaningful and logical articulation)” [5].

Previously, in “Cooperative Learning as an Effective Form of Module ESP Teaching” [4] we have discussed some ATMs which perform more successfully in foreign language teaching at universities regarding the requirements for competences. Thus, for example, *team learning (group learning)* contributes to success of all the participants and improved personal performance as well.

The students are divided into several sub-groups (4-5-6 members). Having ascribed certain topic, the teacher tries to organize classes by suggesting a guide — basis — for the future academic activity of each student (for example, by discussions within these sub-groups). The material covered by explanation can be checked by parts, though, under common control. The final stage of this technique is a test designed to examine each student individually. The points got by each participant are summed in total and, thus, reflect possible result.

Another example of most commonly used ATMs, as we also see it, is *individualization in group-learning*. This approach suggests that each student gets an individual task basing on the results of so-called “training check-test”. In this way, the student works by their own, but within their groups, i.e. their team mates can help/support each other. Following the “Statutes of Scoring and Rating System of Academic Performance Assessment at Saint-Petersburg State University of Economics”, the scores gained by

each team are recorded in “Formative Assessment” [6], and upon covering each next topic there is a check test (“Check Point”). Within each week the teacher counts the number of tasks and exercises carried out by each team, their progress and amount done during classes and at home, outlining, therewith, the most remarkable achievements.

As recent experience shows, this method works in the most reliable way at home tasks presented, for example, in the form of revision reading — it allows saving actual academic time significantly. Moreover, another great feature of this method lies in the fact that the teacher gets more time for individual work with those students who need assistance.

Particular attention should be given to *game-based cooperative learning* as well. The algorithm is quite simple:

*TEACHING NEW MATERIAL ->GROUP PRACTICE (basic guide) ->COMPETITION BETWEEN THE GROUPS (instead of tests)*

Traditionally, at the last stage the teacher organizes some sort of “competitive tables” (2–3 students). Regarding heterogeneous character of the groups, the tasks vary against difficulty levels and amount relying on the student’s reference level. Thus, weaker students can “compete” with equal students, having, therefore, quite fair chances for making their team successful. The winner is given by the number of scores — the more the number is, the better chance to win the game.

Such teaching method may include a wide range of tasks, e.g. tests on lexis and grammar, analysis of texts upon considered modules, socio-cultural ones or interactions.

Learning in small groups can also be organized on “Jigsaw” principle — a methodical game characterized as another ATM. The way of playing this game has already been described in “Use of Innovative English Teaching Methods in Schools” [5, p. 19]. Speaking about the high school, this game also requires small groups of students (3 — 4 people) who master certain academic material divided into themed segments: for example, one of the topics learnt by our students — TRADE — may potentially be subdivided into “general notion of trade”, “trade mechanisms”, “trade drivers”, “international trade”, “trade risks and threats”, “free trade”, “Fair Trade”, “international trade organization”, etc.

Each student in these small groups is to search and analyze all the necessary information related to their part of the task. After that, those students, who have one and the same task, but represent different groups, exchange their information and turn back to their groups and shares their knowledge afterwards. The information becomes knowledge only by direct involvement and attention towards the partners. Besides, the incoming information should be permanently fixed (with different technologies). At the same time, the students are motivated in taking responsibility for each individual task since the result is recorded in the total score.

By the end of the module each participant is ready to report on the whole topic through an essay or monologue. Interestingly, while doing so the student may be asked questions not only by the teacher, but by the members of other groups, involving, thereby, other students in the checking procedures. Thus, the teacher should track all the scores in the “Formative Assessment” within the whole period of the task covering.

This method can also be implemented through a team-work on one topic or segment, though each member is given a separate task for searching some specific information, in which the student becomes a so-called “expert” in certain area. Then, same as in the previous example, there are “expert meetings”. Finally, the students take their

midpoint assessments which are summed, and, consequently, the team that gets the highest score can be awarded with bonuses (from 1 to 3).

We also can't but mention "learning together" technique, which suggests that the groups should be divided into homogeneous (according to language skills) sub-groups, which are given their tasks. Each task is a "part" of another, larger project which is all in all carried out by the whole group. For this article we have chosen rendering.

Our experience here demonstrates that this task appears to be the most difficult, since the students:

- A) cannot identify the main idea of the article;
- B) cannot logically and accurately express the content of each paragraph
- C) cannot express their own vision on the problem considered.

Such rendering can be exemplified through the article related to *Brands* [10, p.30]. Each group has got their mentors who have, in turn, helped weaker students to train their skills through practice. The teacher's role there is to observe and correct (if necessary) the whole procedure. The students, in turn, have shown their willingness to help their mates and to support them in learning: they were eager to speak, create images and associations that facilitated comprehension.

Each member of the group control activities performed by their partners and fixes their results. By doing so, the group functions in a double way: "on the one hand they achieve that academic and cognitive target, on the other — socio-linguistic, socio-psychological and socio-cultural ones as well. Cooperative learning allows the teacher to organize the academic process in the way that all the participants are interconnected and interdependent, though self-supporting enough when acquiring new knowledge or making their own decisions" [4].

As we have demonstrated, this method — cooperative learning — has little in common with the traditional ones. Indeed, great attention is paid towards communication inside the group/subgroup, i.e. towards social aspects. As the result, we see that the final score is summed by not a "pure" academic mark, but also by assessment on communication skills. In our observation, in our non-linguistic university this method has already proved to be one of the most beneficial ones since it suggests a set of different cognitive and psychological activities — reflection, selection and analysis of information, responsibility and independence. At the same time, we assume that the content of tasks designed for this method brings motivation with its positive influence on education process. Thus, cooperative learning has already resulted in a constant enhancement of skills that, indeed, forms those crucial competences mentioned in the 3<sup>rd</sup> Federal Standard.

#### *References*

1. Papers of Council of Europe on "European System of Levels of Linguistic Proficiency". European Competences in Foreign Languages: Learning, Teaching and Assessment. [Online resource]: <http://learnteachweb.ru>
2. Kolokol'nikova Z. U. Mechanisms of Active Teaching Methods in Professional Education: academic guide/ Z.U. Kolokol'nikova, S.V. Mitrosenko, T.I. Petrova. Krasnoyarsk: Siberian Federal University; Institute of Humanities and Natural Sciences, 2007. 176 p.
3. Kur'yanov M.A. Active Teaching Methods: study guide / M.A. Kur'yanov, V.S. Polovtsev. — Tambov: Tambov State Technological University Publishing House, 2011. 80 p.
4. Nasledova A.O. Cooperative Learning as an Effective Form of Module ESP Teaching/ A.O. Nasledova//Topical Problems in Humanities and Natural Sciences. — Moscow: Scientific

and Information Publishing Center “Topical Problems in Humanities and Natural Sciences”, 2016. P. 38–41.

5. Nasledova A. O., Schemeleva I. Yu, et al. Use of Innovative English Teaching Methods in Schools/ I. Yu. Schemeleva, Yu.S. Vasil'eva, A. O. Nasledova, I.V. Nuzha. — Orsk: Orsk State Institution of Technology, 2009. 118 p.

6. Statutes of Scoring and Rating System of Academic Performance Assessment at Saint-Petersburg State University of Economics. [Online resource]. <http://unecon.ru/sites/default/files/252.pdf>

7. Steering Program on “Foreign Language” for 10.03.01. “Information Security”. — SPSUE, 2017. 31 p.

8. Federal Educational Standard of the Higher Education for 10.03.01 “Information Security” (Bachelor Degree) [Online resource]. URL: [http://unecon.ru/sites/default/files/10.03.01\\_inform\\_bez.pdf](http://unecon.ru/sites/default/files/10.03.01_inform_bez.pdf)

9. D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. New Edition. Course Book with self-study CD-ROM, Market Leader Intermediate Business English — Longman, 2013.

10. Easy to Render: academic guide for first-year students/ ed. N.I. Cherenkova. SPb: Saint-Petersburg State University of Economics and Finance, 2012. 60 p.

#### THE TECHNOLOGY OF "COOPERATIVE LEARNING": THE ORGANIZATION OF GROUP WORK AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

*Angelika O. Nasledova*

Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Saint-Petersburg State Economic University,  
Saint-Petersburg, Russian Federation  
E-mail: [angelika\\_nasledo@mail.ru](mailto:angelika_nasledo@mail.ru)

The problem of student activity in the classroom is one of the most relevant in educational field. Practice shows that the strategic direction of training activation is not the increase in the volume of transmitted information, not the strengthening and increase in the number of control enterprises, but the creation of conditions for meaningful teaching, including the student at the level of not only intellectual, but personal and social activity. Active teaching methods can encourage students to active mental and practical activities in the process of mastering the educational material. Active learning involves the use of such a system of methods, which is mainly aimed not at the presentation of the teacher ready knowledge, their memorization and reproduction, and self-mastery of students' knowledge and skills in the process of active thought and practice. The article discusses one of the most effective technologies-training in cooperation, where the student in the center of the educational process, he is an active subject of activity, he is able to organize interaction with others. This technology allows to make the process of teaching a foreign language more practical.

*Key words:* active methods of teaching; education technology; ball-rating system; cooperative learning; team learning

УДК 378.147

#### ТЕХНОЛОГИЯ «CASE-STUDY» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

© Тараскина Ярослава Вячеславовна  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет

Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: jarat@mail.ru

Статья посвящена проблемам формирования общепрофессиональных компетенций будущих специалистов по переводу. Акцент сделан на использовании технологии «case-study» на практических занятиях по языку. Отмечено, что применение данной технологии наиболее целесообразно на этапе активизации познавательной деятельности студентов и развитии языковых умений. Исследованы сущность, а также технология работы над case-study. Анализ теоретических источников позволил выделить дидактические возможности, главными из которых являются сотрудничество, прагматическая направленность, проблемное обучение, исследовательская деятельность с использованием иностранного языка, сочетание различных форм работы на занятии. Следует также подчеркнуть, что у студентов развиваются умения устной и письменной речи. Показано на примере двух тем, как применение данной технологии будет способствовать формированию общепрофессиональных компетенций студентов переводческого отделения языкового вуза.

*Ключевые слова:* компетенция; общепрофессиональная компетенция; технология; case-study; проблема.

ФГОС третьего поколения определил требования к уровню подготовки переводчиков. В соответствии с ними профессиональная подготовка осуществляется в рамках направления «Лингвистика», а специальность «Перевод и переводоведение» стала одним из его основных профилей. Главной особенностью образовательного стандарта третьего поколения является ориентация на компетентностную модель профессиональной подготовки, когда процесс обучения переводческой специальности определяется требованиями будущей сферы деятельности выпускника.

Для начала рассмотрим составные компоненты вышеназванной модели. Студент должен овладеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Проанализировав содержание 50 компетенций, приходим к выводу, что современный специалист в области перевода должен обладать развитым интеллектом, высокой общей культурой и широкой эрудицией, формируемыми предметами гуманитарного и социально-экономического циклов. Он должен овладеть двумя иностранными языками, знать историю, культуру, литературу и географию стран изучаемых языков, владеть основами современной информационной культуры и навыками работы с глобальными компьютерными сетями, иметь навыки информационно-аналитической работы. Также от будущего специалиста требуется владение основами профессиональных знаний в определенной предметной области, а именно в переводческой деятельности.

Поскольку внимание в данной статье фокусируется на формирование общепрофессиональных компетенций, рассмотрим их перечень, подлежащий овладению во время обучения в вузе.

Итак, студент должен:

- видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, понимать их значение для будущей профессиональной деятельности;
- владеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;

– владеть этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации;

– владеть основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия);

– владеть основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания — композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями;

– владеть способностью свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;

– владеть навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией;

– работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями;

– работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач;

– выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;

– навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива.

Для формирования вышеперечисленных компетенций необходимы адекватные методы, технологии и средства обучения. К ним мы относим технологию «case-study» наряду с проектной методикой, тренингами, ролевыми играми, интервью, дискуссиями и другими интерактивными методами. В последнее время технология «case-study» активно используется на практических занятиях по иностранным языкам, хотя, как известно, она была заимствована из сферы экономики и бизнеса. В научной литературе находим следующие определения: кейс-метод, метод ситуационного обучения, метод анализа ситуаций, метод активного проблемно-ситуационного анализа.

Среди зарубежных и отечественных теоретиков и практиков, занимающимися вопросами внедрения технологии case-study в процесс обучения, следует отметить таких исследователей как J. A. Erskine, M. R. Leenders, R. Meery, С. В. Аверьянова, Т. Ю. Айкина, Г. Л. Багиев, Т. О. Боброва, И. М. Козина, Е. С. Полат, Л. В. Полушалова, Д. Г. Матвеева и мн.др.

Суть исследуемой технологии такова. Преподаватель предлагает студентам проблемную ситуацию. Они знакомятся с ней, изучают, анализируют. Совместными усилиями обучающиеся разрабатывают варианты решения проблемы и предлагают практическое решение. Заканчивается работа оценкой предложенных моделей и выбором лучшей.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования позволил выделить ряд дидактических возможностей.

**Сотрудничество.** Наличие общей задачи создает условия для совместной деятельности, кооперации, сотрудничества обучающихся. В группе студенты активно взаимодействуют друг с другом и общаются на иностранном языке. Это

увеличивает время устной речевой практики на занятии, дает шанс каждому сформировать в своем сознании систему изучаемого языка.

**Прагматическая направленность.** Поскольку проблемная ситуация формулируется преподавателем на основе реальных источников (СМИ, Интернет и т.д.), то это дает нам основание говорить о практической значимости обучения, построенного с помощью case-study. Обучающиеся должны знать, зачем им необходимы те или иные знания, для решения каких проблем они могут пригодиться, и каким образом будет использован иностранный язык.

**Проблемное обучение.** Одним из основных требований к использованию технологии case-study является наличие значимой в исследовательском плане проблемы. С того момента, когда проблемная ситуация появилась на занятии, подготовленная преподавателем, первым важным действием становится обнаружение проблемы, а затем ее разрешение. Это действие требует знаний и умений, а также обращения к воображению и творческой фантазии, которая необходима для поиска новых мыслей и идей.

**Исследовательская деятельность с использованием иностранного языка.** Преимущество исследовательского характера case-study заключается, по нашему мнению, в том, что студенты приобретают навыки исследовательской работы, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Обучающиеся подходят к рассмотрению различных вопросов с позиции исследователя, определяя цель, задачи, методы исследования, источники информации, выдвигая гипотезы решения проблемы, намечая пути ее решения, обсуждая полученные результаты.

**Сочетание различных форм работы на занятии.** Данная технология предполагает сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы. Вначале обучающиеся работают индивидуально: каждый знакомится с проблемной ситуацией. Далее в малых группах студенты анализируют ситуацию, выбирают одну-две наиболее продуктивные идеи ее решения. Группа выбирает представителя, который излагает предлагаемые соображения всей группе. Затем все переходят к общему обсуждению.

В научных источниках последовательность работы над case-study представлена тремя этапами: до начала занятия (разработка кейса, сценария занятия, его изучение, самостоятельная подготовка), во время занятия (организация предварительного обсуждения кейса, руководство групповой работой, организация итогового обсуждения), после занятия (оценка работы). Мы сочли возможным представить свою технологию работы в нижеследующей таблице.

Таблица 1

Технология работы над case-study

Этапы	Виды деятельности	Роль преподавателя	Роль студентов
<b>Подготовительный</b>	Постановка проблемной ситуации. Разработка плана занятия.	Выбирает ситуацию из различных источников или самостоятельно формулирует.	
<b>Работа над собственно case-study</b>	Организация обсуждения содержания проблемной ситуации. Мозговая атака.	Организует обсуждение проблемной ситуации. Нацеливает на поиск решения.	Самостоятельно знакомятся с предложенной ситуацией. Обсуждают ситу-

	Подбор аргументов. Выбор варианта решения. Оформление задания.	Редактирует промежуточные результаты.	ацию. Предлагают различные варианты решения. Подбирают необходимые аргументы. Оформляют результаты.
<b>Заключительный этап</b>	Презентация результатов работы. Подведение итогов. Оценка работы.	Контролирует и оценивает работу студентов.	Представляют результаты работы.

Далее опишем, как использование исследуемой технологии будет способствовать формированию общепрофессиональных компетенций на примере двух кейсов, организованных и проведенных со студентами 2 курса переводческого отделения Института филологии и массовых коммуникаций Бурятского государственного университета по темам «Путешествие», «Улан-Удэ — столица Бурятии».

**Кейс № 1** по теме «Путешествие».

**Ситуация.** Tourismus in der Republik Burjatien — eine der führenden Industriezweige. Touristische Objekte machen die Republik zu den konkurrenzfähigen Regionen Russlands.

**Задание.** Analysieren Sie die Situation und beweisen Sie, dass sich die Tourismusbranche in der Republik Burjatien gut entwickelt.

На **подготовительном этапе** студентам было предложено ознакомиться с проблемной ситуацией. В ходе дискуссии были выбраны следующие варианты решения: «В какой степени развита сфера туризма в Бурятии?». Для решения данного задания студенты предложили отправиться в бюро путешествий, для того, чтобы выяснить, какие виды путешествий (ознакомительные, активный отдых, экологические туры и т.д.) предлагают турфирмы города. Уже на данном этапе у студентов формируется компетенция социального взаимодействия, а именно владение навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей. Они учатся добиваться взаимопонимания в группе, чтобы выбрать решение проблемы. Другая группа решила провести опрос иностранцев, чтобы выяснить, зачем они приезжают сюда, и каким образом они организуют свою поездку.

На этапе **работы над собственно case-study** формируется важная на современном этапе информационно-технологическая компетенция — это владение навыками работы с компьютером, а также умение работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями. Умение искать информацию предполагает навыки использования учебной, научной литературы, сети Интернет. Важным аспектом формирования данной компетенции является умение работать с информацией (выделять в информации главное, систематизировать имеющийся материал, составлять из него в соответствии с поставленной целью различные тексты (письменные и устные); сравнивать, делать выводы, интерпретировать и структурировать полученную информацию).



Одна группа собирала материалы в турагентствах, исследовала проспекты. Студенты выделили виды туризма в Бурятии. Другая группа составила вопросы и опросила иностранцев. Собранные данные группы систематизировала и представила на заключительном этапе.

На **заключительном этапе** формируется умение выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту, представить материал, а также умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей. Для будущих переводчиков эта компетенция представляется одной из важных. На данном этапе можно проследить, как развиваются коммуникативные умения студентов. Они овладевают дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания. Первая группа раскрыла свой вопрос, приведя обоснованные аргументы. Студенты выяснили, что турфирмы города предлагают самые разнообразные туры: деловые, паломнические, лечебные, выездные, водные, а также экскурсии по городу, рыбалку и охоту и т.д.

Опрос иностранцев показал, что многие иностранцы приезжают на стажировку или практику в университет на одну из кафедр. Приехав сюда, они далее сами самостоятельно путешествуют по республике. Их привлекают природа, культурное разнообразие, буддизм, Байкал.

**Кейс № 2** по теме «Улан-Удэ — столица Бурятии».

**Ситуация.** Ulan-Ude ist eine sibirische Stadt, die sich dynamisch entwickelt. Welche touristische Objekte werden die Gäste unserer Republik in erster Linie be-sichtigen und warum?

**Задание.** Studieren Sie die notwendige Literatur zu diesem Thema, recherchieren Sie im Internet, finden Sie interessante Plätze und Orte. Schreiben Sie einen Auszug des Stadtrundgangs oder Kommentare zu einem Museumsbesuch.

На **подготовительном этапе** студенты ознакомились с проблемной ситуацией. В ходе мозгового штурма были выбраны следующие варианты решения: «Что мы покажем иностранным гостям, приезжающим в Улан-Удэ?». Было принято решение провести фрагмент экскурсии по Улан-Удэ. Другая группа выбрала поход в музей на выставку.

На этапе **работы над собственно case-study** студенты выделили основные достопримечательности, о которых они хотели бы рассказать иностранным гостям. С помощью различных источников, которые были предоставлены преподавателем, были выделены интересные исторические факты и переведены на немецкий язык. На данном примере мы можем проследить, как данная работа способствовала формированию у студентов информационно-технологической компетенции.

Другая группа выбрала выставку бурятского скульптора Даши Намдакова в музее истории Бурятии. Студенты переработали тексты, предоставленные преподавателем. Далее они нашли дополнительную информацию и составили рабочий вариант текста экскурсии по музею с комментариями.

На **заключительном этапе** студенты представили свои языковые продукты. Работа двух групп была оценена преподавателем положительно. Обучающиеся обсудили коллективно фрагмент экскурсии по городу и текст экскурсии в музей. Они задавали вопросы, высказывали свое мнение, отношение к проделанной работе. Результаты работы позволили выйти за рамки технологии case-study. Студенты решили провести экскурсию по городу, в которой приняли участие стажер из Австрии и лектор Немецкой службы академических обменов.

Можно заметить, как работа над case-study стимулировала интересы и мотивы учения, а также положительно сказалась на развитии у студентов коммуникативных, исследовательских навыков.

Таким образом, есть основания утверждать, что для формирования обще- профессиональных компетенций необходимы адекватные методы и технологии работы, стимулирующие поиск аргументов для решения задач, способность работать с различными источниками информации, использовать новые информационные технологии, сотрудничать и включаться в деятельность группы. Сказанное определяет основополагающее значение технологии case-study в формировании общепрофессиональных компетенций будущих переводчиков.

#### *Литература*

1. Аверьянова С. В. Роль кейс-стади в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. №8. С.55–60.
2. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 1(129). С. 58–60.
3. Багиев Г. Л. Организация практических занятий по маркетингу. Кейсовый метод. СПб.: Изд-во С-Петерб.гос.ун-та экономики и финансов, 1997. 89 с.
4. Боброва Т. О. Кейс-технология в обучении деловому английскому языку. Мировая наука и современное общество: Актуальные вопросы экономики, социологии и права. Мат-лы IX междуна.научно-практ.конф. 2015. С.17–20.
5. Козина И. М. Case-study: некоторые методические проблемы // Рубеж. 2004. № 10-11. С.177–189.
6. Матвеева Д. Г. «Case study» технология в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Иностранные языки в Байкальском регионе: опыт и перспективы межкультурного диалога. Мат-лы международной научно-практ. конф. 2010. С.192–193.
7. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2008. 368 с.
8. Полушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С.155–157.
9. Technigs with cases. James A. Erskine, M. R. Leenders, Louise A. Mauffette. Leenders School of Buisness Administration. The University of Western Ontario, London, Canada. 1981. 305 p.

#### CASE-STUDY TECHNOLOGY AS A MEAN OF FORMING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENSE OF FUTURE TRANSLATION SPECIALISTS

*Jaroslava V. Taraskina*  
Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Buryat State University  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: jarat@mail.ru

The article deals with the problem of forming the general professional competence of future translation specialists. The author elaborates the case-study method in practical language courses. It is noted that the application of this technology is most expedient at the stage of activation cognitive activity of students and the development of language skills. The essence, and also technology of work on case-study are researched. The analysis of theoretical sources made it possible to identify didactic possibilities, the main of which are

cooperation, pragmatic orientation, problem training, research activity using a foreign language, combination of various forms of work in the class. It should be emphasized, that students are developing skills on oral and written communication. It is shown on the example of two topics, how the application of this technology will contribute to the general professional competence formation of the translation department students at language university.

*Keywords:* competence; general professional competence; case-study; technology; problem.

УДК 378.016 : 811

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ОРИГИНАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ»)**

© **Федотова Наталья Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: natalyf-82@yandex.ru

В статье автор рассматривает формирование общепрофессиональных компетенций в процессе обучения первого иностранного языка на основе оригинального художественного текста. В статье кратко описываются цель и место дисциплины «Литературный текст в обучении первого иностранного языка», а также реализуемые в процессе ее преподавания компетенции для различных направлений подготовки. Автором предлагается система упражнений по роману британского писателя Ника Хорнби «About a Boy», включающая четыре раздела: упражнения на проверку понимания прочитанного (Reading Comprehension), упражнения на развитие умений краткого пересказа (Summarising), упражнения и задания на обсуждение проблем, поднимаемых в тексте (Discussion Club), творческие задания (Creative Activities). Автором статьи дается характеристика каждого из разделов упражнений и приводятся примеры разработанных заданий.

*Ключевые слова:* общепрофессиональные компетенции; исследовательская компетентность; оригинальный художественный текст.

Свободное владение иностранным языком в целях осуществления профессиональной коммуникации — одно из важнейших требований к современному специалисту в области филологии и лингвистики. Формирование базовых общепрофессиональных компетенций будущего специалиста невозможно без работы над оригинальным художественным текстом. В связи с этим учебные пособия, содержащие тщательно разработанные задания над работой с текстом на изучаемом языке, дают уникальную возможность студентам творчески осмыслить и обсудить прочитанное.

Оригинальный художественный текст — это текст, опирающийся на образное отражение мира и существующий для комплексной передачи разных видов информации: интеллектуальной, эмоциональной, эстетической. Также очень важной функцией данного вида текста является эмоциональное воздействие на читателя. Функция воздействия в художественном тексте не является самодостаточной, она ориентирована на формирование отношения — как эмоционального, так

и рассудочного — к каким-то явлениям, фактам, событиям. В большинстве случаев автор ставит перед собой задачу не просто заставить читателя плакать или смеяться, а плакать или смеяться по определенному поводу. В связи с этим при работе над оригинальным художественным текстом необходимо учитывать не только языковые особенности и стиль автора, но и то, что находится за пределами текста, «между строк».

Дисциплина «Литературный текст в обучении первому иностранному языку» — одна из профессиональных дисциплин, направленных на развитие умений работы с оригинальным художественным текстом. Целью дисциплины в языковом вузе является развитие умений неподготовленной устной речи на материале текстов для домашнего чтения, развитие навыков и умений чтения оригинального текста, развитие умений неподготовленной устной речи при обсуждении прочитанного, пополнение активного и пассивного словарного запаса студентов, обучение сознательному, углубленному подходу к пониманию и интерпретации художественного произведения, расширение филологического и лингвострановедческого кругозора. Данная учебная дисциплина входит в систему практических курсов по основному иностранному языку и обеспечивает целенаправленное формирование одного из ключевых аспектов иноязычной коммуникативной компетенции — способности осуществлять эффективную коммуникацию на изучаемом языке. Работа с оригинальным художественным текстом ведется со студентами всех курсов очного, очно-заочного и заочного отделений по направлениям 45.03.01 (Филология, преподавание филологических дисциплин), 45.03.02 (Лингвистика. Перевод и переводоведение), 45.03.02 (Лингвистика. Теория и методика преподавания иностранных языков и культур), 44.04.01 (Педагогическое образование). Дисциплина «Литературный текст в обучении первому иностранному языку» относится к вариативным дисциплинам базовой части Блока 1 в структуре ОП «Преподавание филологических дисциплин». Изучение данной дисциплины направлено на формирование следующих общепрофессиональных компетенций:

- Направление подготовки 44.04.01 (Педагогическое образование):
  - готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1).
- Направление подготовки 45.03.01 (Филология, преподавание филологических дисциплин):
  - владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов, филологического анализа и интерпретации текста (ОПК-4);
  - свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5);
- Направление подготовки 45.03.02 (Лингвистика. Теория и методика преподавания иностранных языков и культур):
  - владение способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания — композиционными элементами текста (ОПК-6);
  - способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ОПК-7).

- Направление подготовки 44.03.05 (Педагогическое образование с двумя профилями подготовки):

- способность осуществлять общение на изучаемых иностранных языках в их литературной форме в разнообразных ситуациях и сферах общения с учетом социокультурных норм стран изучаемых языков на профессионально необходимых уровнях (ДК-3).

Таким образом, дисциплина «Литературный текст в обучении первому иностранному языку» реализует ряд профессионально значимых компетенций будущего специалиста и играет важную роль в его становлении.

В данной статье мы рассмотрим особенности работы над оригинальным художественным текстом на младших курсах языкового факультета на примере серии заданий к роману Ника Хорнби «About a Boy».

Ник Хорнби — современный британский писатель, начавший свою карьеру писателя и журналиста в 1957 году. Некоторые из его романов автобиографичны, т. к. писатель включает в свои произведения фрагменты из своей жизни (развод родителей, увлечение футболом и др.). Ник Хорнби в основном затрагивает тему современной популярной культуры; героями его романов часто являются молодые люди, ведущие бесцельный образ жизни [5, 6]. Роман «Мой мальчик» также не является исключением.

В романе «About a Boy» автор описывает британское общество 90-х, которое волнуют проблемы моды, дорогих ресторанов и автомобилей. Типичным примером становится один из главных героев Уилл Фримен — безработный тридцатилетний холостяк, который живет на проценты от популярной рождественской песни, написанной однажды его отцом. Вторым главным героем выступает двенадцатилетний Маркус. Существование двух главных героев автор мастерски помещает в интересную композицию романа, которую можно разделить на две части: глава, где рассказчиком выступает Уилл, следует за главой, где рассказчиком выступает Маркус. Таким образом, мы видим сюжет с точки зрения двух главных героев. Поэтому в начале романа мы видим две разные истории, которые постепенно сливаются в одну, описываемую по-разному двумя разными героями. Несмотря на то, что название романа «About a Boy» можно перевести как «Мой мальчик», Ник Хорнби не столько дает описание взросления Маркуса, сколько повествует о взрослении и становлении Уилла как зрелой личности, который даже к тридцати годам оставался ребенком, боявшимся ответственности. В конце истории мы наблюдаем, что оба героя меняются в лучшую сторону: Маркус становится типичным тинейджером, а Уилл наконец решается на что-то серьезное, перестав прятаться в своей богато обставленной квартире [1, 2, 4]. В связи с тем, что в данном романе Ник Хорнби поднимает очень важные темы и проблемы современного общества (проблема воспитания детей в неполных семьях, тема ценностей современного молодого человека, проблема одиноких родителей, тема самоубийства, тема внебрачных отношений, проблема подросткового возраста, тема одиночества и др.), произведение представляет интерес для студентов, обеспечивая формирование устойчивой мотивации к чтению.

Для поддержания мотивации к чтению романа Ника Хорнби «About a Boy» и чтению оригинальных художественных текстов в целом нами была разработана серия упражнений для послетекстовой работы над прочитанным. Предлагаемые упражнения можно условно разделить на четыре группы:

1. Упражнения на проверку понимания прочитанного (Reading Comprehension).
2. Упражнения на развитие умений краткого пересказа (Summarising).
3. Упражнения и задания на обсуждение проблем, поднимаемых в тексте (Discussion Club).
4. Творческие задания (Creative Activities).

Упражнения первой группы направлены на то, чтобы оценить насколько хорошо студенты знакомы с содержанием прочитанных глав книги. Предлагаемые упражнения на проверку понимания представлены несколькими типами:

- *вопросы по содержанию главы.* Например,

Read Chapters 1 and 3 and answer the following questions:

1. Who are the characters of the story?
2. Where does the action take place?
3. Who did Marcus's mother split up with?
4. Why did they split up?
5. What did Marcus think of his mother having boyfriends?

- *правильные/неправильные высказывания.* Например,

Read Chapters 5 and 7 and say if the following statements are true or false:

1. One Monday morning Marcus's mother felt very happy.
2. Marcus had cereal for breakfast.
3. Marcus thought that his mother was unhappy because she didn't have enough money for them.
4. At school Marcus met his friend Lee Hartley.
5. Mark and Nicky didn't want Marcus to hang around with them.

- *соотнесение действий с героем.* Например,

Read Chapters 9 and 11 and match the action with the person

1. He killed the duck with a piece of sandwich.
2. He said that one of the ducks had died.
3. He hated all animals.
4. He said that killing ducks was a criminal offence.
5. She seemed standing in front of Marcus, Susie and Will.

- Marcus
- Will
- Fiona
- Susie
- The park-keeper

- *восстановление хронологического порядка событий.* Например,

Read Chapter 13 and arrange the events in the correct order:

1. Fiona hesitated what to order.
2. Marcus followed Will like a private detective.
3. Will and Fiona didn't know what to talk about.
4. Marcus got confused learning that his parents had never been married.
5. Will came to Marcus's and Fiona's flat.

По нашему мнению, упражнения данного типа позволяют адекватно проверить, насколько хорошо студенты владеют информацией по прочитанному и дают возможность преподавателю оценить возможные недочеты упражнений с целью их совершенствования.

Вторая группа упражнений нацелена на развитие умений краткого пересказа прочитанного с позиции одного из героев. Для этого формулировалось коммуникативно направленное задание. Например,

1. *Imagine you are Marcus. Tell your friend what happened to your mum and how you feel about it (Chapter 1).*

2. *Imagine you are Marcus's mother. Tell the psychologist about the recent events of your life and what you feel about it (Chapter 1).*

3. *Imagine you are Marcus. Tell your mother about your first day at a new school (Chapter 3).*

4. *Imagine you are a British newspaper reporter and you had an interview with Will Freeman. What information would you include into your report about him (Chapter 2)?*

5. *Imagine you are Angie. Tell your close friend about your new boyfriend (Chapter 4).*

6. *Imagine you are Will. Tell your hairdresser about your new girlfriend (Chapter 4).*

Одно из базовых умений современного выпускника, владеющего иностранными языками — это умение кратко излагать суть прочитанного, услышанного и увиденного на иностранном языке. Поэтому подборка упражнений по краткому пересказу текста/главы является отличным инструментом для развития таких умений.

В качестве цели третьей группы упражнений/заданий нами рассматривается развитие умений свободного, неподготовленного монологического высказывания на базе прочитанного. Исходя из указанной цели задания раздела «Discussion Club» формулируются следующим образом:

*Today the topic for our discussion is "Single Parents — Alone or Together?"*

1. *Why wasn't Will prepared for having a family? What do you think about modern young men? Is it the same with them?*

2. *What was the reason for Will to pretend being a single father? Do you think being a single parent is difficult? Read an extract from the essay written by an American student and say if you share his/her opinion. What other problems do single parent families face?*

Необходимо отметить, что в данном разделе студентам предлагаются различная дополнительная информация по проблематике обсуждаемого (эссе, статистические данные, мнения ученых, советы психолога и др.), что стимулирует студентов на формулирование и высказывание своего собственного мнения по затронутой теме.

Четвертая группа разработанных нами упражнений представляет собой творческие задания, нацеленные на развитие исследовательской компетентности студентов и направлены на поиск, переработку и творческое осмысление найденной информации. Так, например, после прочтения ряда глав студентам предлагается выполнить следующее:

1. *Imagine you are a family psychologist. Think of the list of recommendations you would give to Marcus's mother to get over her stress connected with her private life problems.*
2. *Find the psychological peculiarities of the twelve-year-old age and try to explain the behavior of Marcus's classmates.*
3. *Make your own questionnaire to measure people's "coolness" and test 2 group mates to see how cool they are. How many points would Will get in your questionnaire?*
4. *Find the information about the number of single mothers and fathers in Russia and discuss their problems with your group mate.*
5. *Work out a rehabilitation program for Fiona and Marcus to recover from stress they have experienced.*
6. *Make a list of recommendations for Fiona to overcome her suicide behavior.*

Таким образом, предлагаемая система упражнений по работе над оригинальным художественным текстом в рамках дисциплины «Литературный текст в обучении первому иностранному языку» способствует формированию не только заявленных выше общепрофессиональных компетенций, но и способствует развитию компетенций более высокого порядка — исследовательской компетентности.

#### *Литература*

1. Ачимова С., Проскурнин Б.М. Речевой портрет персонажа (на материале романа Н. Хорнби «Мой мальчик») // *Мировая литература в контексте культуры*. Изд-во Пермского государственного национального исследовательского университета. №2. 2007. С.180–185.
2. Захарова Ж. А. Речевая характеристика подростка в романе Н. Хорнби «Мой мальчик» // *Молодой ученый*. 2016. №28. С. 1002-1006. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/132/36353/> (дата обращения: 06.04.2018).
3. *About a boy* / Nick Hornby. London : Penguin Books, 2010. 278 p.
4. [euroasia-science.ru/filologicheskie-nauki/osobennosti-sozdaniya-rechevogo-portreta-personazha-na-materiale-sovremennogo-angliyskogo-romana-nika-hornbi-moy-malchik](http://euroasia-science.ru/filologicheskie-nauki/osobennosti-sozdaniya-rechevogo-portreta-personazha-na-materiale-sovremennogo-angliyskogo-romana-nika-hornbi-moy-malchik) (дата обращения 12.04.2018).
5. URL: <http://jbooks.mobi/Author-1043.html> (дата обращения 10.04.2018).
6. URL: [studbooks.net/775550/literature/hudozhestvennyy\\_tekst\\_problemy\\_perevoda](http://studbooks.net/775550/literature/hudozhestvennyy_tekst_problemy_perevoda) (дата обращения 09.04.2018).

#### THE PECULIARITIES OF WORK ON THE ORIGINAL TEXT WITHIN THE DISCIPLINE “LITERARY TEXT IN TEACHING THE FIRST FOREIGN LANGUAGE” AT THE LANGUAGE FACULTY

*Natalia A. Fedotova*

Cand. Sci. (Pedag.), A/Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: [natalyf-82@yandex.ru](mailto:natalyf-82@yandex.ru)

In the given article the author considers the peculiarities of work on the original text within the discipline "Literary text in teaching the first foreign language" at the language faculty. The article briefly describes the purpose and place of this discipline, as well as the competencies for the various areas of training implemented in the course of its teaching. The author proposes an exercise system based on the novel "About a Boy" by Nick Hornby, which



includes four sections: Reading Comprehension exercises, Summarising exercises, exercises and tasks for discussing the problems raised in the text (Discussion Club), creative activities (Creative Activities). The author of the article gives a description of each of the sections of exercises and gives examples of the tasks.

*Keywords:* general professional competence; research competence; original artistic text.

УДК 372.881.111

## **USING MONGOLIAN TRADITIONAL GAMES IN TEACHING EFL FOR YOUNG STUDENTS**

© **Dugarmaa Sandagsuren**

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Institute of Foreign Languages,  
Mongolian University of Science and Technology,  
Ulan-Bator, Mongolia  
E-mail: sdugars@must.edu.mn

© **Baigalmaa Tseveendorj**

methodologist of foreign languages,  
Department of the education culture and art,  
Khentii aimak (province), Mongolia  
E-mail: baigal75318@gmail.com

We have investigated the impact of traditional games on foreign language learning for the secondary school students which seem to be important for their learning skills especially communicational. These games focus on interaction between students. This study is aimed to examine the effects of traditional games on foreign language learning and learners' perceptions toward this game. Twenty-two secondary school students were asked to play Mongolian national games "Horse race", "The four shagay", "Four animals", "Tossing three shagay" which have been played with ankle bones of animals by Mongolians since ancient time.

The results showed that students considered the game helpful in improving their language skills and motivation. Students also reported they enjoyed playing because the games were known for them. The findings suggest that traditional games, which are familiar with all the students, can provide useful input to enhance English learning skills and motivation.

*Keywords:* motivation; communication; group work; nomadic life-style

This paper discusses the context of national game of nomadic Mongolians, its benefits in teaching and learning English by Mongolian children. We tried to focus on some ankle bone games which have been played by Mongolians since ancient time and how these games were helped to study English. Not surprisingly, a large portion of Mongolian nomad child's play is based on the nomads' daily transportation on horseback, and more than 80 of these play activities involve sheep ankle bones (Namjil T., 2014, p.28). Mongolian children who even live in Ulaanbaatar and other cities can play games with sheep ankle bones. The most common games with sheep ankle bones represent relationships, not only to horses, but to camels, sheep, and goats—the primary animal herds in nomadic families. Mongolian traditional games encourage children to be knowledgeable about nomadic life and values. These games are fun and educational for children. Playing games is important for foreign language learners and teachers because they can help them to enjoy and relax in the foreign language classrooms, and

also games encourage students to use foreign language in creative and communicative way.

We used national games with anklebones as gaining some vocabulary, guessing numbers and words related to animals names to remember and use these properly. We have chosen national games such as “Horse race”, “The four shagay”, “Four animals“, “Tossing three shagay”. These games are very popular among Mongolians therefore they don’t need to be explained on how to play.

Group work is the most appropriate to use games in the classroom. Normally 16–18 students in a group in the secondary school and we divided our students into 4 groups of 4–5 students in small groups. One small group was allowed to take notes while playing and the other small group was not. After playing, small groups were asked to take a vocabulary post-test. The results indicated that small groups picked up some new words after playing the game, and there was good progress in learning English.

### **Using Games in Teaching English for Young Students**

Many English teachers see language game is time-consuming in classroom and it is just for fun but games have essential role in teaching and learning languages for especially for young learners. Teaching young students places diverse demands on teachers because their social skills develop rapidly, they cooperate and share, they like competitions and games, they seek out friendships, open up to friends about their emotions and pay more attention to teamwork.

“Teaching English through EFL language games are the perfect solution to exploit all these evolving behaviors in a fun and exciting way, making your lessons stimulating while your students are effortlessly learning English as a foreign language.” (Lee Su Kim, 1995, p.35)

Games can be effective for learning foreign languages because games can create for learners an imaginary situation where the learners can learn language without feeling of failure and learners can feel free in the language learning environment. Idea and accomplishment are combined into determined performance to accomplish aims. “Playing games teaches us how to strategize, to consider alternatives, and to think flexibly” (Martinson and Chu, 2008, p. 478).

Games stimulate interactivity and the students are actively working with the material as well as with classmates. Games let the learners to work in a team and group and to work collaboratively to achieve goals and aims in each lessons.

Games provide a student-centered teaching and learning process in the language classroom. Especially young learners always want to take part in game activities which are quite competitive. Students use the language all the time during the games are designed to allow everyone much more opportunity to practice speaking, reading and writing without neglecting spelling.

We consider that language games should be more than just fun for students and they should be competitive and games should keep all of the students involved and interested in. Games give the learners a chance to learn foreign language as repeat words and practice grammar in more exciting and interesting environment.

Therefore, it is important that teachers should use games not as time fillers in the foreign language classrooms they should use them as a part of the creative activities during their lessons. Choose interesting games which are appropriate for young learners is very important because the success of using a particular game is that the rules to

play games are clear for learners, the goal is well determined for learners and the game should be fun and attractive.

Thus to choose a game for young learners can be difficult for teachers. The teachers should be careful when they choose the games. They should consider that how the games help your students do the games fit their students' interest, awareness and mentality. The key to a successful language game is that the rules are clear, the ultimate goal is well defined and the game must be fun.(Yin Yong Mei and Jang Yu-jing, 2000, p.8). We have chosen these traditional games which are our students familiar with them and interesting for them.

#### **Games with sheep ankle bones**

Mongolian traditional folk games are considered as vital intellectual and cultural heritage based on valuable creation with easy methods as well as with perfect shooting; and shagay shuurekh. One of the most popular games among adults and children is shagay. There are various shagay games such as flicking, shooting; guessing the number of shagay, and horse racing. These games reflect the unique aspects of nomadic life-style. For example, four sides of the shagay called with names of livestock: horse, camel, sheep and goat. "Playing with it children gain rich knowledge of nomadic life and livestock from their early childhood. Particular attention was paid to toys and games to help intellectual growth." (Javzandulam Batsaikhan and Candace Kaye, 2017, p.43)

The most common games with sheep ankle bones represent relationships, not only to horses, but to camels, sheep, and goats—the primary animal herds in nomadic families. The ankle bone (shagay) is a four-sided small bone in the hind legs of sheep, camels, cows, deer, and goats. Each side represents a nomadic herding animal based on its shape:

- dome-shaped side is sheep
- alcove-shaped side is goat
- horsehair shaped side is horse
- inverse-shaped side is camel

#### **Horse race**

A very common game usually played with two, but also with more players. Each player flicks one piece (his "horse") in turn along a sequence of stationary pieces representing the race course. (<https://hazaramongols.wordpress.com/2013/08/03/shagai/>)



#### **Four animals**

The pieces are divided into four groups, representing herds of different animals as of which side is turned upwards. Players take turns tossing one extra piece like a dice,

collecting one from the herd of the type thrown, or putting one back if the respective herd is empty. Once all four herds are depleted, the player who has collected the most pieces wins. ([www.revolvy.com/main/index.php?s=Shagai](http://www.revolvy.com/main/index.php?s=Shagai))

#### **The four shagay**

Players take turns tossing four pieces. All four landing on different sides scores eight points, four same give four points, and two pairs give two points. If a player manages to grab all pieces of a four same throw (by any player), they also get the score of that throw. Winner is who first gets ahead of all others by a predetermined margin. (<https://en.wikipedia.org/wiki/Shagai>)



#### **Tossing three shagay**

Any number of players takes turns tossing three pieces like dice. Three pieces landing on the same side score two points, two same give one point. Winner is who first reaches a predetermined number of points.

(<https://en.wikipedia.org/wiki/Shagai>)

When students play these games they exercise numbers, verbs as throw, toss, flick, grab and vocabulary related to names of animals as horses, camels, sheep and goats. These games helped to train grammar as singular and plural nouns, countable and uncountable nouns, and using adjective and adverbs. A vocabulary post-test designed as

1. Complete the table with the names of animals (names of animals in singular and plural)
2. Choose the correct words to complete sentences
3. Complete the sentences with given verbs: start, guess, toss, flick, grab, collect, count, race.

The Mongolian early childhood core curriculum encourages and supports collaboration among parents, teachers, and researchers toward the goal of rearing healthy children and providing opportunities for children to develop through their own individuality and creative actions.(Mongolian early childhood core curriculum, Paragraph 3.5, Mongolian Ministry of Education and Science, 2014 p.38)

To that end, one of the most common free play activities for Mongolian children today continues to be play with sheep ankle bones (shagay). Currently the games with ankle bones are included in the Mongolian kindergarten curriculum. Play becomes more complex as the children grow, although children of any age can play. Therefore, (Gereltuya, 2011. p.65) concluded that ankle bone play (a) supports young children's development in various ways, including comparing, grouping, recognizing colors,

counting, controlling one's behavior, collaborating with other children, team work, and waiting for others; (b) has a positive impact on eye-hand coordination, which is helpful for school readiness; and (c) not only maintains cultural heritage, but also supports understanding and implementation of rules and mutual communication, speaking skills that prepare children for future learning.

### **Conclusion**

When teaching English for young learners using games, teachers must be creative in finding new and interesting ways so that students enjoy learning. Games can help young learners to learn English in effective, easy, and fun way. Although games have advantages and disadvantages when used to teach vocabularies, using them will enable young learners to acquire the lesson with fun where they can memorize all the vocabulary easily. It has shown that these games are great value, they are proven to work, and that they will motivate students and make the classes fun.

The games "Horse race", "The four shagay", "Four animals", "Tossing three shagay" were played by the secondary school students of Khentii aimag(province). These games are very popular among Mongolians therefore they don't need to explained on how to play. Therefore these games didn't take time in the lessons and were easy to play.

The students divided into 4 groups of 4-5 students and one group was allowed to take notes while playing games. After playing, groups were asked to take a vocabulary post-test. The results indicated that groups picked up some new words after playing the game, and there was some progress in learning English such as saying numbers, verbs as throw, toss, flick, grab and vocabulary related to names of animals as horses, camels, sheep and goats. The games helped to train grammar as singular and plural nouns, countable and uncountable nouns, and using adjective and adverbs properly.

### *References*

1. Javzandulam Batsaikhan and Candace Kaye "Horse Racing With Sheep Ankle Bones: The Play of Nomadic Children in Mongolia" *Journal of childhood studies* Volume 42, No. 3, 2017 p.40-52
2. <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/download/17893/7536>
3. Gereltuya T. "Impact of Mongolian play on child development". *Intellectual Guide* 5, 2011p.63-66.
4. Lee Su Kim "Creative Games for the Language Class" *Forum* Vol. 33 No 1, January — March 1995, p. 35.
5. Martinson, Barbara, and Sauman Chu. "Impact of Learning Style on Achievement When Using Course Content Delivered Via a Game-based Learning Object."In *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, edited by R. E. Ferdig, Pennsylvania: IGI Global, 2008.p.478-488.
6. Mongolian early childhood core curriculum, Paragraph 3.5, Mongolian Ministry of Education and Science, 2014 p.38
7. Namjil, T. "Mongolian nomads' culture". *Family Mongolia*, 2(37), 2014 p.4-14.
8. Yin Yong Mei and Jang Yu-jing "Using Games in an EFL Class for Children" *University ELT Research Paper*. Fall, 2000.
9. <https://hazaramongols.wordpress.com/2013/08/03/shagai/>
10. [www.revolv.com/main/index.php?s=Shagai](http://www.revolv.com/main/index.php?s=Shagai)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОНГОЛЬСКИХ ТРАДИЦИОННЫХ ИГР  
В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО

*Сандагсүрэн Дугармаа*

кандидат филологических наук, доцент,  
Монгольский государственный университет науки и технологии,  
Улаанбаатар, Монголия  
E-mail: sdugars@must.edu.mn

*Цэвээндорж Байгалмаа*

методист по иностранным языкам,  
Департамент образования культуры и искусства  
Хэнтийского аймака, Монголия  
E-mail: baigal75318@gmail.com

Статья посвящена изучению влияния традиционных игр на изучение иностранного языка и восприятию учениками самой игры в ходе группового общения на уроке. Традиционные народные монгольские игры такие как: «Скачки», «Четыре шагая (бабки или пальчики)», «Четверо животных» и «Бросание трех шагаев» легко интегрируются в процесс обучения иностранному языку, способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, более осмысленному усвоению новых знаний и формируют мотивацию учащихся к речевой деятельности. Проведенное исследование доказывает, что учащиеся воспринимают игру как естественные условия для изучения английского языка. Также сами студенты в результате таких уроков отмечают повышенный интерес к игре, к изучению новых слов, к участникам общения на уроке английского языка. Нами это объясняется использованием традиционных игр, которые с детства знакомы монгольским детям.

*Ключевые слова:* методика преподавания иностранных языков; игровые технологии обучения; мотивация; коммуникация; работа в группах.

УДК372.881.111.1

**A COMPREHENSIVE APPROACH TO  
TESTING ENGLISH SPEAKING SKILLS**

© **Chimed Suren**

Senior Lecturer,  
National University of Mongolia,  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: s\_chimed@yahoo.com

© **Zoljargal Dembereldorj**

Senior Lecturer,  
National University of Mongolia  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: zoljargald@num.edu.mn

The objective assessment of oral communication has been the biggest challenge for English language teachers since 2011, when there was a great change in the English syllabus for non-English major students at the National University of Mongolia. This change was to teach academic English course in three skill areas (oral communication, reading and writing) at elementary, pre-intermediate, intermediate, and upper-intermediate levels.

First, this paper presents examples of some common types of speaking assessments: Multiple choice listening and Interview used in the diagnostic test. Moreover, this paper presents data that show the comparison between listening and speaking diagnostic test results. Then, the paper addresses the major problems found in speaking tests. Finally, we have included several commonly used speaking test types and advice on planning and conducting oral tests.

*Keywords:* oral communication; speaking test; assessment; diagnostic testing; interview.

### **Introduction**

Every year in my country thousands of high school leavers who wish to enter universities take university entrance exam of English. Annual examination tasks focus on Reading, Grammar, and Writing. Speaking skills are examined indirectly through vocabulary items, and short dialogues.

Here is an example of a speaking test item from the 2017 College Entrance English Examination of Mongolia [Educational Evaluation Center of Mongolia, 2017, p.4].

#### *Task 4 Communication*

*Instruction: Read the short conversation and questions. Then select the letter of the best answer choice.*

*Man: This pie is incredible. Did you make it?*

*Woman: Are you kidding? There is a bakery just down the street from my home.*

*What does the man mean?*

*A. It's delicious.*

*B. She made it herself.*

*C. She works at a bakery.*

*D. It's not delicious*

*E. It's easy to make.*

Most high school graduates with nine years of English education choose “C” as their answer. We can see that nine years of English education did not suffice for the graduates to obtain an ability to understand such a simple conversation. Most Mongolian university freshmen are usually pre-intermediate and intermediate students in other skills, but beginners in speaking.

Pre-intermediate students' self-assessment test results from 2016 [Chimed, Enkhtuya, 2017, p. 75] show that over half the students (51%) got unsatisfactory grades, and they wished to focus on improving their speaking skills.

Is speaking ability an important academic skill for our students? Yes, it is. It is how they get a job when they leave university. It is how they get promoted at work. It is how they get involved in international education.

### **Testing Spoken Language**

As you know testing speaking skills to measure students' development requires a lot of time and effort. Harold S. Madsen [Madsen, 1983, p. 147] points out that “the testing of speaking is widely regarded as the most challenging of all language exams to prepare, administer, and score. For this reason, many people don't even try to measure the speaking skill. They simply don't know where to begin the task of evaluating spoken language”.

How can we improve our students' speaking ability if we do not know their ability? It is where we need a good diagnostic test. Jeremy Harmer points out that [Harmer, 2001, p. 321] “Diagnostic tests can be used to expose learner difficulties, gaps in their knowledge, and course skill deficiencies during a course. Thus, when we know what the problems are, we can do something about them”.

### **Oral Communication Diagnostic Test Example**

On the first day of speaking classes all students are given a diagnostic test to identify students' strengths and weaknesses in English listening and speaking skills. The first one is a one-minute, multiple choice, 10-itemed listening test; one point is given for each correct answer with a maximum of 10 points.

Instruction: *Listen and reply to each statement you hear* [Miles, 2008, p. 76]

Listening Test Script:

1. *Hello. Can I speak to Ms. Jenkins, please?*
  - a. *Can I take a message?*
  - b. *How may I help you?*
  - c. *Yes. Who's calling, please?*
2. *Could you repair this, please?*
  - a. *Yes, we do.*
  - b. *Sorry, I'm afraid we don't.*
  - c. *No, I'm afraid not.*
3. *I think the presentation was really boring.*
  - a. *Me neither.*
  - b. *Me too.*
  - c. *Yes, I do.*
4. *I don't like my cultural studies class this term.*
  - a. *Really? Why not?*
  - b. *I'm afraid not.*
  - c. *That's OK.*
5. *In my opinion parents should be more responsible for their children's education.*
  - a. *I agree.*
  - b. *Me too.*
  - c. *Yes, they are.*
6. *Can you say I phoned. My name is Gerry Kotsovski.*
  - a. *I'm afraid I don't understand.*
  - b. *Can you speak more slowly, please?*
  - c. *Could you spell that for me, please?*
7. *When can you deliver?*
  - a. *I'm afraid not*
  - b. *Is tomorrow morning OK?*
  - c. *Yes, that's fine.*
8. *Let me show you the way.*
  - a. *Yes. I know.*
  - b. *Can I help you?*
  - c. *Thank you very much.*
9. *Would you like to leave a message?*
  - a. *Thanks a lot. Bye.*
  - b. *That's OK. I'll call back later.*
  - c. *Can you put me through?*
10. *What did you think of the talk?*
  - a. *Me too.*
  - b. *I thought it was great.*
  - c. *Sure, go ahead.*



The second part of our diagnostic test was an interview. According to Nic Underhill, “The interview is the most common of all oral tests; for many people, it is the only kind of oral test. It is direct, face-to face exchange between learner and interviewer. It follows a pre-determined structure, but still allows both people a degree of freedom to say what they genuinely think”[Underhill,1993, p. 54].

The interview is the most significant speaking test we have in current English assessment. We conducted a 5-minute interview — a conversation test with five open-ended questions, which allow students to give free answers, and students are tested on accuracy and fluency, and may get a maximum of five points on each of these two aspects, which makes ten points in total.

*Interview Questions:*

1. *Tell me about yourself.*
2. *What are your goals for the future?*
3. *What do you like most about your best friend?*
4. *How to introduce and describe your favorite teacher from your high school?*
5. *What is your favorite memory from your school days?*

For speech evaluation we adapted the testing criteria based on the following criteria “Global assessment scales” [Harmer,2001,p. 329-330], “Grid for assessing speech acts” [Scrivener, 2005, p. 167], “Scale of oral testing criteria” [Ur, 2000, p. 135], “Describing the criterial levels” [Hughes,1993, p. 111-113].

Testing criteria

<i>Accuracy</i>	<i>Score</i>	<i>Fluency</i>
Little or no language produced	1	Little or no communication
Poor vocabulary, mistakes in basic grammar, may have very strong first language accent	2	Very hesitant and brief utterances, sometimes difficult to understand
Appropriate but nor rich vocabulary, occasional grammar mistakes, a bit of first language accent	3	Answers are understandable, but short with many pauses
Good range of vocabulary, occasional grammar mistakes, a bit of first language accent	4	Effective communication in short answers
Broad vocabulary correctly used, almost no grammar mistakes, foreign accent	5	Easy and effective communication. When a topic is introduced, they speak comprehensively
TOTAL SCORE OUT OF 10: _____		

Here is the diagnostic test result of the 1<sup>st</sup> semester, 2017: two classes, a total of 33 pre-intermediate students. Non-English majors.

Table 1

## Student' Diagnostic Test Results

Code	Listening: Conversations (score)	Listening (%)	Speaking: Interview (score)	Speaking (%)	Listening & Speaking (total score)	Listening & Speaking (%)
1	9	90	9	90	18	90
2	9	90	8	80	17	85
3	9	90	8	80	17	85
4	8	80	8	80	16	80
5	9	90	7	70	16	80
6	8	80	7	70	15	75
7	7	70	7	70	14	70
8	7	70	7	70	14	70
9	8	80	6	60	14	70
10	7	70	7	70	14	70
11	8	80	6	60	14	70
12	6	60	7	60	13	65
13	7	70	6	60	13	65
14	7	70	6	60	13	65
15	7	70	6	60	13	65
16	7	70	5	50	12	60
17	7	70	5	50	12	60
18	7	70	5	50	12	60
19	7	70	5	50	12	60
20	6	60	6	60	12	60
21	6	60	6	60	12	60
22	6	60	6	60	12	60
23	6	60	6	60	12	60
24	6	60	6	60	12	60
25	6	60	6	60	12	60
26	6	60	5	50	11	55
27	5	50	5	50	11	50
28	5	50	4	40	9	45
29	5	50	4	40	9	45
30	4	40	4	40	9	40
31	4	40	4	40	9	40
32	4	40	3	30	7	35
33	4	40	3	30	7	35
	<b>A</b> 4 <b>B</b> 4 <b>C</b> 10 <b>D</b> 8 <b>F</b> 7		<b>A</b> 1 <b>B</b> 3 <b>C</b> 6 <b>D</b> 11 <b>F</b> 12			<b>A</b> 1 <b>B</b> 4 <b>C</b> 6 <b>D</b> 14 <b>F</b> 8

The top five students studied in the private school with an intensive English study.

When we look at the score we can conclude that better speakers are better at listening. If we compare the test results, the listening test result is higher than the speaking test result. That is probably because a multiple choice listening test is easier for the students to guess correctly.

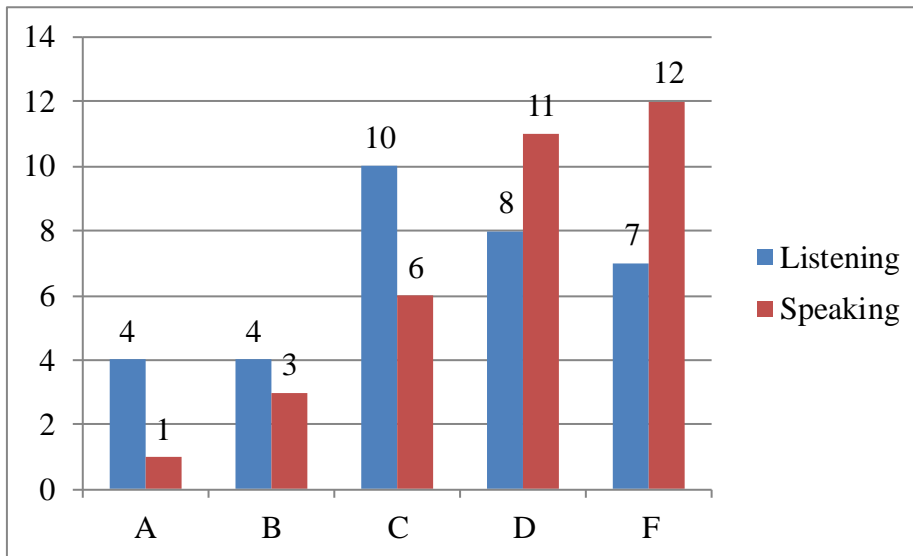


Figure 1. Diagnostic Test Results. Comparison between Listening and Speaking

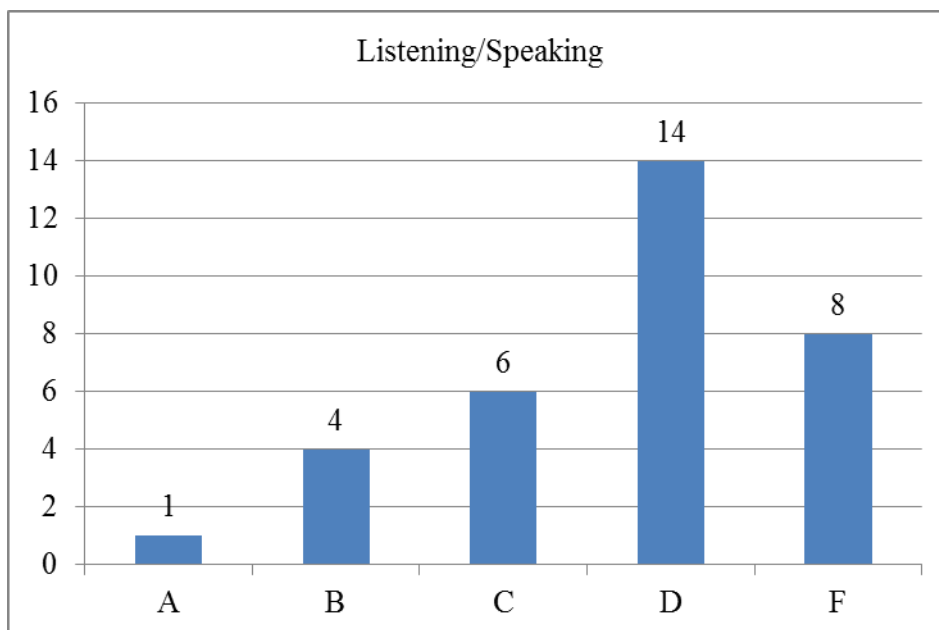


Figure 2. Diagnostic Test Results. Listening and Speaking Combined

The final result of the diagnostic test shows that almost half (42%) of all students got *D*, and a quarter (24.2%) of all students got *F*. This result shows us that almost 70% of all students have a hard time with their speaking ability.

As observed from the speaking diagnostic test, we found out the following major problems. Pronunciation was one of the biggest problems. A lot of sounds were difficult for them to pronounce correctly. For example, the letters *f* (future), *h* (hour), *ch* (character), *th* (think) and *gh* (high). Limited vocabulary, incorrect use of words, for example, *I get up at 7 hours in the morning*. Inaccurate grammar use, especially, verb

tenses, for example: *My goal I am study in America in the future*. Many of the students did not understand some questions which they did not know what to speak. As a result, communication could not take place during the test. Hesitation and lack of fluency made most of them feel embarrassed. There was no interaction between the speaker and the listener during the test because they have never been tested orally. Lastly, even if each student spoke for only a few minutes, it was time consuming job. Despite these difficulties we should try and choose variety of testing techniques which suit on our students' levels.

### **Types of Speaking Tests**

Variety of oral testing types were introduced by Penny Ur [Ur, 2000, p. 125–127], Harold S. Madsen [Madsen, 1983, p.152], Arthur Hughes [Hughes, 1993, p. 22–42], Nic Underhill [Underhill, 1993, p. 47–54]. Here we listed the most commonly used testing types.

#### *Describing pictures*

Pictures can be used with students who have limited skill in English.

Showing the pictures we can ask simple questions such as the following: *What do you see in this picture? Where are they going? Are they happy or sad?*

Letting students talk more we need to ask open-ended questions such as the following: *Tell me about the picture. What's happening here?*

*Action pictures* allow us to ask several questions. More extended speech and transitions can be produced with a picture sequence. We can illustrate what the students are to say by beginning the story ourselves. The tense we use would depend on our students' background. Using the action picture a teacher begins the story and lets the students continue the story pointing at the appropriate pictures. When using pictures, it is best to prepare your questions ahead of time.

#### *Paraphrase*

Students listen to a story or a lecture and then tell the teacher about it in their own words. Listening plus speaking can be used at almost any level.

*Open-ended role play* works well with advanced students, but it cannot be effective with lower level of students. The teacher takes a fixed role, and the student responds as prompted. Usually the situation is briefly explained before the role play begins.

*Oral Interviews* can provide a genuine sense of communication. A variety of question types is used, especially when testing new students whose skills are not confident. The time spent is also flexible. Some teachers spent as much as fifteen to thirty minutes on an interview. But this is not necessary as a rule. Five to ten minutes per student is generally ample for most classes. The oral interview can be one of the most communicative of all language examinations.

### **Some Advice on Conducting Oral Tests**

When planning and conducting oral tests, it is better to consider Arthur Hughes's advice [Hughes, 1993, p. 104] as follows:

1. Make the oral test as long as is feasible. (15-30 min)

As part of a diagnostic test, however, a five-or ten-minute interview should be sufficient to prevent gross errors in assigning students to classes.

2. Include as wide a sample of specified content as is possible in the time available.

3. Plan the test carefully

4. Give the candidate as many 'fresh starts' as possible. This means a number of things. If a candidate gets into difficulty, not too much time should be spent on one particular topic.

5. Interviewers need to be sympathetic and flexible characters, with a good command of the language themselves.
6. Use a second tester for interviews.
7. Set only tasks and topics that would be expected to cause candidates no difficulty in their own language.
8. Carry out the interview in a quiet room with good acoustics.
9. Put candidates at ease. Individual oral tests will always be particularly stressful for candidates.
10. Do not talk too much. Give the student enough talking time.

### **Conclusion**

The paper addressed common problems found in English teaching in Mongolian universities, specifically speaking tests. Speaking is a particularly difficult skill to assess, but it is still possible. Teachers who have less experience conducting a speaking test and its evaluation can adapt the above mentioned test types and grading scales in their assessment. We recommend to use different kinds of methods and appropriate criteria to evaluate your students' speaking skills, and see if they are improving. This will contribute to their self-confidence as speakers and their motivation to learn more. Speaking classes should be taught from secondary education and the speaking test should be included in the College Entrance English Examination of Mongolia. If pupils are accustomed to this skill from an early age, it will be easier to communicate and understand English better at the university level.

### *References*

1. Chimed, S., Enkhtuya, S. Helping Students Overcome Their Fear of Speaking in English Classroom // Языковые проблемы перехода через культуру: материалы международной научно-практ. конференции. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. 404 p.
2. Douglas, B. Principles of ELT. Pearson Longman, 2005. 410 p.
3. Educational Evaluation Center of Mongolia. College Entrance English Examination Materials, 2017.
4. Harmer, J. How to Teach English. Oxford, 1999. 288 p.
5. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. 384 p.
6. Hughes, A. Testing for Language Teachers. Cambridge University Press, 1993. 291 p.
7. Madsen, H. S. Techniques in Testing. Oxford University Press, 1983. 212 p.
8. Miles, C. Real Listening & Speaking 1. Cambridge University Press, 2008. 113 p.
9. Scrivener, J. Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers. Oxford, 2005. 432 p.
10. Underhill, N. Testing Spoken Language. Cambridge University Press, 1993. 117 p.
11. Ur P. A Course in Language Teaching: "Practice and Theory". Cambridge University Press, 2000. 388 p.

### **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОВЕРКЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Сурен Чимед*  
старший преподаватель,  
Национальный университет Монголии,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: s\_chimed@yahoo.com

*Дэмбэрэлдорж Золжаргал*  
старший преподаватель,  
Национальный Университет Монголии,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: zoljargald@num.edu.mn

Объективная оценка устного общения была самой большой проблемой для учителей английского языка с 2011 года, когда в Государственном Университете Монголии произошли большие изменения в программе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Это изменение состояло в том, что обучение академическому английскому языку должно теперь включать развитие умений по трем формам коммуникации (устное общение, чтение и письменная речь) на элементарном, предпороговом, пороговом и пороговом продвинутом уровнях. В статье представлены примеры некоторых распространенных типов оценки устной речи: тест на аудирование с множественным выбором, а также интервью, используемое в диагностическом тесте. Представлены данные сравнения результатов проверки умений аудирования и говорения. Рассматриваются основные проблемы, возникающие при проверке устной речи, при этом описываются несколько типичных типов тестов и даются рекомендации по планированию и проведению устных проверочных тестов.  
*Ключевые слова:* устная коммуникация; проверка умений говорения; оценка; диагностика; интервью.

УДК 378.016:811.161.1

#### **РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА Б. ДЫШЕНОВА «НАКАЗ МАТЕРИ»)**

© **Улазаева Галина Васильевна**  
кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет,  
Улан-Удэ, Российская Федерация  
E-mail: diskurs@mail.ru

В статье рассматривается проблема организации занятия, направленного на развитие социокультурной компетенции у иностранных учащихся посредством ознакомления с короткометражным фильмом «Наказ матери» бурятского режиссера Баира Дышенова. Фильм знакомит иностранных учащихся с ценностями духовной культуры бурятского народа, с реалиями действительности, которые определяют поведение человека в жизненных ситуациях. Формирование, развитие, совершенствование у иностранных учащихся социокультурной компетенции, в том числе через знакомство с кинофильмами, представляется важной задачей в процессе обучения русскому языку как иностранному. В совокупности работа над тем или иным фильмом создает благоприятные условия для развития коммуникативных способностей иностранных учащихся. Знакомство с фильмами местных режиссеров позволяет иностранным студентам приблизиться к культурному наследию народов Российской Федерации, расширять кругозор, активизирует самостоятельность мышления, имеет воспитательное значение.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; короткометражный фильм; социокультурная компетенция; региональный компонент; виды речевой деятельности.

Известно, что для успешного общения на изучаемом языке необходимо не только иметь определенный лексический запас, знать грамматические правила, но и знать социокультурные реалии, культурные особенности страны изучаемого языка (традиции, этикет, церемониал, стереотипы, ценности, верования народов). Формирование, развитие, совершенствование у иностранных учащихся социокультурной компетенции — способности «адекватно использовать в процессе общения на иностранном языке знание культурных особенностей носителей языка» [Лазарева, 2013, с. 13] — является важной задачей в процессе обучения языку. Не вызывает сомнения то, что социокультурная компетенция должна включать в себя региональный компонент, что вносит свою лепту в процесс познания культуры народов, населяющих страну. У иностранных студентов, проживающих в Республике Бурятия, знакомство с творчеством современных талантливых писателей, музыкантов, режиссеров, как показывает практика, всегда вызывает интерес.

В настоящей работе предлагается рассмотреть вопрос организации занятия по речевой практике в иностранной аудитории (средний и продвинутой этапы обучения) на основе короткометражного фильма известного бурятского кинорежиссера Баира Дышенова «Наказ матери». Приведем краткое содержание фильма: престарелая ослепшая мать мечтает о статуэтке Зеленой Тары. Она просит сына привезти ей образ божества, но он забыл выполнить ее просьбу. Чтобы не огорчать мать, сын устанавливает на домашний алтарь обычную палку, завернув в ткань. После смерти матери сын разбирает божницу. Размотав шелк, он видит прекрасное изображение буддийского божества. Простодушная вера матери смогла совершить чудо. Произошла материализация образа, который незрячая женщина созерцала своим внутренним взором.

Нельзя не согласиться с тем, что «кино как социально-культурный феномен с каждым годом играет все большую роль в процессах трансляции современной общественной мысли и трактовок многих значимых аспектов жизни общества» [Попова, 2007, с. 283]. Фильм «Наказ матери», вне всякого сомнения, заставляет задуматься над значимыми вопросами жизни человека.

Использование видеоматериалов, материала кинофильмов в учебном процессе имеет, как известно, свои особенности (формы введения сюжета, способы его презентации, методы отбора включаемого в занятие видеоматериала, киноматериала, техника его методической подачи). Любая методическая разработка занятия с использованием указанного материала, как правило, состоит из следующих частей: знакомство с биографией, творчеством того или иного деятеля; упражнения перед просмотром фильма; просмотр фильма; упражнения, позволяющие выяснить понимание фильма; обсуждение.

Рассмотрим возможные этапы построения занятия по фильму «Наказ матери» на основе рекомендаций Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина, А. Н. Шукина [2014] по работе с фильмом (подготовительный этап, первый просмотр, второй просмотр, завершающий). На первом этапе студенты знакомятся с творчеством Баира Дышенова — заслуженного деятеля искусств Бурятии, внесшего существенный вклад в развитие киноискусства Бурятии. В этом фильме он выступил одновременно автором сценария, режиссером и продюсером. Съёмки проходили в 2010 году в Бурятии. Главные роли в фильме сыграли актеры Бурятского академического театра драмы им. Х. Намсараева, Намсалма Шагдарова и Баста Цыденов. Специально для этого фильма кон-

сультации, а также необходимые атрибуты и реквизит предоставил Иволгинский дацан. Фильм является участником более десяти фестивалей в разных странах: Франции, Польши, Германии и др. Предполагается, что на данном этапе важна наглядность (фото/видео названных деятелей — режиссера, актеров).

Затем преподаватель вводит студентов в тему кинофильма, сообщает им цель демонстрации фильма, семантизирует ключевые слова (буддизм, притча, божество, Зеленая Тара, хадак и др.), проводит лингвострановедческую работу, далее вводятся и активизируются новые слова, словосочетания, речевые клише в устной речи студентов, проводится предварительная фонетико-интонационная работа. Можно дать задание предугадать сюжет фильма, предсказать возможный ход событий по названию фильма. В ходе просмотра фильма учащиеся могут делать необходимые им записи (которые, возможно, понадобятся им на этапе проверки понимания содержания фильма).

На втором этапе преподаватель дает студентам задание понять основное содержание фильма. После просмотра проверяет степень понимания фильма и обсуждает его содержание. Упражнения после просмотра направлены на развитие речевых навыков и умений. На третьем этапе преподаватель дает студентам задание полностью понять содержание фильма, при этом он иногда останавливает просмотр и комментирует происходящие события и языковой материал. Другой вариант работы: студенты смотрят фильм и читают сценарий (покадровый текст). Затем преподаватель проверяет понимание деталей фильма, некоторые наиболее сложные или интересные фрагменты он демонстрирует повторно. Завершающий этап включает в себя разные виды работы: беседу по фильму, составление собственных рассказов, связанных с содержанием, расширение текста, написание сочинения по теме фильма [Капитонова, 2014, с. 274–275].

На этапе обсуждения фильма проверяем, насколько верны были предположения студентов, высказанные ими в начале занятия, относительно развития сюжета и событий фильма. Обращаем внимание на мимику, жесты героев фильма, несущих важную смысловую нагрузку. Указываем на то, что фильм «Наказ матери» снят по мотивам буддийской притчи. Знакомим с мнением Б. Дышенова: «Притча хотя и буддийская, но сама история отсылает к общечеловеческим ценностям, что делает притчу вечной, а фильм, снятый на ее основе, — понятным для всех» [Дышенов, 2018]. Предлагаем возможные вопросы для обсуждения данного фильма. Предполагается, что преподаватель открывает обсуждение, а в дальнейшем управляет данным процессом, при необходимости направляя линию беседы.

1. Расскажите о своих впечатлениях после просмотра этого фильма. Как вы думаете, о чем этот фильм?

Знакомим с точкой зрения самого режиссера: «Это драматическая история обычной бурятской семьи, переживающей сложные времена, — собирательный образ всего бурятского народа, многое потерявшего, но ищущего утраченного в религии, культуре, истории, семейных традициях» [Дышенов, 2018].

2. Какую роль играет религия в жизни человека? (в сильной группе можно провести небольшую беседу о религиозной картине мира).

3. Что вам известно о буддийском учении?

4. Как бы вы поступили на месте сына?



5. Почему у матери не возникло сомнения, что сын привез статуэтку настоящей богини?
6. Как вы оцениваете работу режиссера и игру актеров?
7. Над какими вопросами заставляет задуматься этот фильм?
8. Посоветуете ли вы этот фильм своим друзьям? Почему?
9. С какими другими фильмами бурятских режиссеров вы знакомы? Нравится ли вам бурятское кино?

Эти и другие вопросы призваны дать ориентиры при обсуждении данного фильма. Преподаватель организует обсуждение просмотренного фильма с учетом методических, психологических факторов, возрастных, индивидуальных особенностей студентов, уровня владения языком, с учетом гуманистической цели — воспитать у обучающихся способность принимать чужую культуру и т.д. Практика показывает, что на занятии, построенном по этому фильму, студенты с интересом обсуждают жизнь главных героев, взаимоотношения матери и сына, ситуацию, в которой они оказались.

Известно, что для культурного развития человека большое значение имеет воспитание нравственных качеств. А кино, как и другие виды искусства, играет важную роль в этом, воздействуя на духовную, эмоциональную сферы человека. «Ценности — это позитивная категория культуры. Передаваясь от поколения к поколению, они формируются на основе духовно-нравственного опыта и служат своеобразной системой координат при оценке того, что хорошо или плохо» [Перевозникова, 2006, с. 260]. В момент наивысшего напряжения к главному герою приходит осознание подлинных человеческих ценностей, он становится свидетелем настоящего чуда, а зритель понимает, что происходит у него в душе. «С точки зрения религии и обыденного сознания, душа — самое святое, чистое и светлое, что есть у человека: на этом свете, в реальной жизни она выполняет функции совести, а на том свете она является ответчиком перед Богом за все содеянное человеком на Земле. Такое представление о душе универсально, этнически не маркировано» [Там же, с. 261]. В фильме «Наказ матери» затрагиваются не только вопросы веры, но и вопросы уважения родителей, умения жить «по совести». Выделены три логические линии, через которые проходит развитие сюжета: отношение сына к матери, матери — к богу и сына — к богу. Актер Баста Гуруевич Цыденов (сыгравший главную роль в фильме) считает, что «сюжет фильма не оставит равнодушным ни одного человека, пытающегося найти свой путь и прийти к гармонии, ведь именно к этой главной цели жизни ведет нас буддизм» [Новое кино Бурятии, 2018]. Б. Дышенов уверен, что бурятское кино «популяризирует бурятскую культуру — основу основ нашего народа — на мировом уровне. Кино — это самый лучший способ донести до любых уголков земли нашу культуру» [Дымчикова, 2018].

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что работа над фильмами играет большую роль в совершенствовании лексико-грамматических навыков, развитии навыков и умений по всем видам речевой деятельности, развитии социокультурной, экстралингвистической компетенции иностранных студентов, что, безусловно, в совокупности создает благоприятные условия для развития коммуникативных способностей иностранных учащихся, а также приобщает к духовным ценностям. Знакомство с фильмами местных режиссеров позволяет иностранным студентам приблизиться к куль-

турному наследию народов Российской Федерации, расширяет кругозор, активизирует самостоятельность мышления, имеет воспитательное значение.

#### *Литература*

1. Дымчикова Ж. История бурятского кино. Обзор кино в Бурятии и его перспективы: <http://soyol.ru/art/kino/705/> (дата обращения: 23 января 2018).
2. Дышенов Б. «Я иду к большому бурятскому кино»: <https://baikal24.ru/archive/2012-04-12/> (дата обращения: 23 января 2018).
3. Капитонова Т.И. и др. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 312 с.
4. Лазарева О.А. Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ-TORFL: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 144 с.
5. Новое кино Бурятии: сайт: <https://newbur.ru/n/41234/> (дата обращения: 23 января 2018).
6. Перевозникова А.К. Лингвокультурологическое поле «души» как концентрированное выражение нравственных ценностей в русском языковом сознании // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17-23 сентября 2007 г. Т 4 С. 260-264.
7. Попова Д.А. Русский типаж в современном российском кино (на примере кинофильма Никиты Михалкова «Сибирский цирюльник») // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17-23 сентября 2007 г. Т.4 . С. 283-288.

#### SOCIO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT AT CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE FILM "MOTHER'S WILL") BY B. DYSHENOV)

*Galina V. Ulazayeva*

Cand. Sci.(Philol.), A/Prof.,  
Buryat State University,  
Ulan-Ude, Russian Federation  
E-mail: [diskurs@mail.ru](mailto:diskurs@mail.ru)

The article considers the issue of class organization aimed at sociocultural competence development of foreign students by studying feature short by Buryat film director Bair Dyshenov. "Nakaz materi" film tells foreign students about spiritual values of Buryat culture, its realities which determine human behaviour in life situations. Forming, development, improvement the sociocultural competence including by watching films, is an essential task of teaching Russian as a foreign language. As a whole, work at any film makes favourable conditions of communicative skills development of foreign students. Watching films of local film directors lets foreign students approach to culture heritage of the peoples who inhabit the vast area of Russia, widens worldview, encourages independent thinking, has the vast educational importance.

*Keywords:* Russian as a foreign language; feature short; at sociocultural competence; regional component; speech activity kinds.

**MOTIVATING UPPER-INTERMEDIATE STUDENTS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES THROUGH PLEASURE READING**

© **Lhagvabat Enkhjin**

MA in Linguistics, Lecturer,  
Humanity division, School of Art and Sciences,  
National University of Mongolia  
E-mail: [l.enkhjin@num.edu.mn](mailto:l.enkhjin@num.edu.mn)

© **Monkhdol Baasanjav**

MA in Linguistics, Lecturer,  
Humanity division, School of Art and Sciences,  
National University of Mongolia  
E-mail: [jaybaasanjav@gmail.com](mailto:jaybaasanjav@gmail.com)

We have been teaching English at four different levels in the National University of Mongolia in recent years. The skills, we develop, include speaking, listening, reading and writing at elementary, pre-intermediate, intermediate and upper-intermediate levels. As students take higher-level English classes, language and speech tasks tend to become more and more complicated. Therefore, there is some challenge for students to comprehend academic texts in reading. According to the curriculum, upper-intermediate students should be ready to comprehend academic texts easily and more fluently. To achieve this, we decided to motivate them through home pleasure reading. The special course has been elaborated in addition to their academic course book as an experiment, which was conducted to them during a semester. In this article the authors have tried to analyze the results of it.

*Keywords:* reading skill, reading comprehension, home reading, development of motivation.

Foreign Language Center of the National University of Mongolia was founded in 2011 and conducts English classes for non-English professional course students. Students who study English as a second language have two semesters to take English classes which means six credit hours. The Foreign Language Center gives lessons in four academic English levels of beginner/elementary, pre-intermediate, intermediate and upper intermediate.

Most students receive new contents or information through listening and reading comprehension. After that, they do writing and speaking. For beginner students, they gain a lot more knowledge with a listening practice rather than reading or writing. But for upper-intermediate students they should be able to comprehend academic text more fluently.

**List of research works and papers by scholars and researchers in chronological order as follows:**

- Chuluuntsetseg. Sh. “How to read English Effectively”, 2001;
- Enkhtuya. Ts. “The testing of English reading skills”, 2001;
- Tserendolgor. G. Master diploma thesis “The Development of reading skills in English”, 2009;
- Naranchimeg. B. Master diploma thesis “Improve a student’s reading ability based on the knowledge of Word Formation /A case study of 2<sup>nd</sup> year students/”, 2010;

- Elmira. J. Master diploma thesis “The Development reading skills in advanced English”, 2011;
- Surenhuu. T. Master diploma thesis “Developing students' reading skills through ESP texts”, 2013;
- Badamtsetseg. B. Article “Using text structure in reading classes”, 2016
- Chimedtsogzol. S. Article “Some methodology in improving reading skill”, 2016.

Motivation has long been a major problem for most teachers of English as a Foreign Language (EFL) or as a foreign language not only in Mongolia but also elsewhere. Motivation in the EFL classroom can be one of the most important factors as we are sure most teachers would agree with us. The main reason we are coming to this point of view is that most of our students at National University of Mongolia tend to lack motivation to learn English. In addition, while most of them have a vague sense that whether "English will be useful in their future" or not, they do not have a clear idea of what it means, nor is that a very strong motivator; it is too vague and too outlying. Reading is the most beneficial and easiest way to obtain information. By reading, the reader can enhance their knowledge, expand their views and make them understand many sides of things about the world [Johnson & Morrow, 1987].

It is one of the important objectives of learning. For both children and adults, reading skill will open up their views of the new world and a lot of opportunities. It allows them to obtain new knowledge, keep them update with the technology and information, enjoy literature, and carry out their daily work which is an crucial part of modern life, such as reading the newspaper, registering the job, instructing manuals, and surfing the internet [Pang, 2003]. The most essential activity in the formal language learning inside the classroom is reading. It is not only for the source of information and enjoyable activity but also as tools for building up and extending knowledge of the language. Especially, the reading activity can bring many benefits for students such as knowledge, information and pleasure. In this way, the students not only read but they are also able to understand and comprehend the written text of reading materials given from books, internet, newspaper, magazines, and science and technology [Rivers, 1981]. Reading has acted as an important part of the language learning process, especially for the EFL learners. It is the most important aspects for students to develop their L2 competence [Troike, 2006].

Also it becomes the main channel and the source for L2 input. In addition, by reading, learners can develop their knowledge of the language with regards to grammar, discourse structure, and also vocabulary. Nowadays, reading is mostly seen and considered as unpopular and troublesome activity for the students. Some researchers contended that students do not read their textbook even though they are aware of its benefits and usage [Kwedlju, 2014]. And the others stated that the lack of freshmen students' interest in reading classes because they are not familiar with the topic and the explanation of the text [Masduqi, 2014, p. 385–397]. Since reading is vital language skill in the language learning process, it is crucial.

Students are likely to be discouraged from reading three to five pages long texts in classroom when they face unfamiliar words and longer sentences. Surely, after working on the text, they must feel accomplishment. But after certain time they read more and more similar length texts. There are times that they see reading as a chore. Therefore, we used motivating method among students through home reading. Students assessed some additional point to their reading skill grade for home reading assignment

and they are free to choose the book they prefer. Gladly, it worked positively. Their choices were latest, interesting, bestseller books mostly. We provided to choose book rather than reading a short story because they are at upper-intermediate level. Also, through home reading they feel some kind of refreshment, we hope. Evidently, they should be familiar with other words and fields besides academic reading texts. Literature book can surely fill that space.

As for the assignment, they did ten pages of note taking about the book in their notebooks, wrote and memorized every new words, they marked. That was also progress. He or she is able to improve her or his reading as enjoying the book, with positive feeling. After their reading, students prepared presentation and presented it to their classmates during last two days of the class. Some of them did not have any experience talking in English in front of many people. Therefore, this experience was worth, we believe. After their presentation, we asked to write down their feeling and comments on a sheet of paper anonymously. Therefore, they would not have to pretend to be good or bad, and could express themselves freely. It must be told that their books were usually thicker than 100 pages because they were upper-intermediate students that would be fair. We told that we believed them to be capable of reading the literature book in English. That was also the motivation.

Here are the main points of their comments. Some said reading book at home was interesting because it was not directly related to academic reading. Academic reading usually comprises of higher vocabulary and must to tasks. For pleasure reading they felt different. Pleasure reading helped them to learn daily words and sentences. It made them learn some sentence structures. Many of them used to read Mongolian literature books and it was their first time reading English books for both academic purpose and pleasure. Initially, it was hard for them to comprehend certain parts but after regular reading they got more interested into the book and continued reading on their own. Also, they felt some accomplishment for themselves as they completed reading the book and realized that they are capable of it. Some of them had experience reading English books but they never took notes and gave presentation in front of people. While taking notes, they comprehended the main ideas more and memorized more words than leisure reading that they usually do. Many of them said that their reading level has improved through home reading. Others said they were trying to find their learning method and how to learn faster, which was not really successful. But somehow they learned some skill to read, to memorize and to make use of words after reading the whole book.

Moreover, they were afraid of giving presentation but not standing in front of people. More than that, they were worried about their pronunciation when they talked. Some offered the book they had read to their classmates. Few of them found lifetime phrases they wanted to keep with them. Some said they are ready for their next presentation; reading English book became one of their hobbies.

There are many sayings and quotes about reading and reading a book. Books have always given us chance to other's life, travel through life, and learn something from them. Dr. Seuss said "The more that you read, the more things you will know. "The more that you learn, the more places you will go." Also he said this is the cover words in the book named "I can read when my eyes are shut" [Oscar, 2005]. "If one cannot enjoy reading a book over and over again, there is no use in reading it at all" said Oscar Wilde. "Sometimes, you read a book and it fills you with this weird evangelical zeal, and you become convinced that the shattered world will never be put back together unless and until all living humans read the book" said John Green, who wrote *The*

*Fault in Our Stars* [John Green, 2014]. In the comments of students, we have found the meaning of this saying. Some of them felt this. That is a really good thing. A book lover can tell you: diving into a great novel is an immersive experience that can make your brain come alive with imagery and emotions and even turn on your senses. It sounds romantic, but there's real, hard evidence that supports these things happening to your brain when you read books. In reading, we can actually physically change our brain structure, become more empathetic, and even trick our brains into thinking we have experienced what we have only read in novels. We make photos in our minds, even without being prompted. Reading changes your brain in a good way [Read, 2018].

### **Conclusion**

This study has presented indication on a strong relationship between authentic texts and reading comprehension of upper-intermediate learners. Authentic reading can develop not only students' comprehension but also promote other aspects of language learning such as motivation. Therefore, language learners at the upper-intermediate level had an increase in reading curiosity, importance of reading, social reasons for reading, and decrease in reading work avoidance and reading for grades. They know how to use context and input to understand the meaning of unfamiliar words. Consequently, according to the results of this study, authentic texts can lead to better reading comprehension along academic ones.

As we conclude, reading improves your mentality through studies. Also, it encourages you to the next reading. We were surprised and pleased with the result, it was definitely positive and we saw more than we expected. The more you enjoy, the more you read. The more you read, the more you enjoy [TOEFL book]. This might be true when you start the cycle. We witnessed that leisure reading like home reading would be really helpful to motivate students in reading classes. Therefore, we want to convince other teachers to try this method.

### *References*

1. Crezo A. and Us A. (2018). 15 Oscar Wilde Quotes About Reading, Writing and Books / WritersDigest.com. WritersDigest.com. URL: <http://www.writersdigest.com/editor-blogs/there-are-no-rules/15-oscar-wilde-quotes-about-reading-writing-and-books> (access date: 10.03.2018).
2. John Green. *The Fault in Our Stars* published on January 10<sup>th</sup>, 2012.
3. Johnson K., Morrow, K. *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. Great Britain. Longman. 1987.
4. Masduqi H. EFL Reading in Indonesian Universities: Perspectives and Challenges in Cultural Contexts. *Journal of Teaching and Education*, 3(03). 2014. P. 385-397.
5. Pang E. S. *Teaching Reading*. International Bureau of Education. Retrieved on March 10<sup>th</sup>, 2018. URL: <http://d.scribd.com/docs/24hzkyp20umdez4plla.pdf> (access date: 10.03.2018).
6. Read Y. *Your Brain on Books: 10 Ways Reading Affects Psyche*. URL: <http://oedb.org/ilibrarian/your-brain-on-books-10-things-that-happen-to-our-minds-when-we-read/> (access date: 12.03.2018).
7. Rivers W. M. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University Chicago Press. 1981.
8. Seuss D. *I Can Read With My Eyes Shut!* URL: [https://www.goodreads.com/book/show/7785.I\\_Can\\_Read\\_With\\_My\\_Eyes\\_Shut\\_](https://www.goodreads.com/book/show/7785.I_Can_Read_With_My_Eyes_Shut_) (access date: 10.03.2018).
9. TOEFL IBT book by Kaplan, 2008-2009.
10. Troike M. S. *Introducing Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
ЧЕРЕЗ ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК,  
УРОВЕНЬ UPPER-INTERMEDIATE)

*Энхжин Лхагвабат*

магистр лингвистики, преподаватель,  
Национальный университет Монголии,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: l.enkhjin@num.edu.mn

© *Баасанжав Мөнхдөл*

магистр лингвистики, преподаватель,  
Национальный университет Монголии,  
Улан-Батор, Монголия  
E-mail: jaybaasanjav@gmail.com

В Национальном университете Монголии введено уровневое преподавание английского языка, где особое внимание уделяется всем видам речевой деятельности, а именно: чтению, говорению, аудированию и письму. От уровня к уровню наблюдается усложнение языкового и речевого материала. Поэтому студенты сталкиваются с определенными трудностями при чтении различных текстов и понимании содержания и смысла прочитанного. Предполагается, что студент, обучающийся на уровне upper-intermediate, будет свободно понимать любой академический текст в учебнике. Для того, чтобы развить такую способность у студентов, одним из средств мотивации служит домашнее чтение или увлекательное чтение, которое дается им как дополнительное задание к учебнику. Авторами статьи был организован и проведен эксперимент по развитию мотивации в изучении английского языка. В данной статье принята попытка проанализировать результат этого исследования.

*Ключевые слова:* обучение чтению, уровни понимания чтения, домашнее чтение, развитие мотивации.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Доржиева Г. С.</i> Предисловие .....	5
---	---

### I. МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Тарасов Е. Ф.</i> Онтология и феноменология языкового и неязыкового сознания.....	6
<i>Залевская А. А.</i> О мультидисциплинарном подходе к проблеме семиозиса	10
<i>Дашинимаева П. П.</i> Уроки вынесения познания-мышления за скобки языка	14
<i>Семенова Э. В.</i> К вопросу о лингвистической междисциплинарности.....	21
<i>Антонова К. Н.</i> Реализация интермедиальных связей литературы и живописи в модернистском дискурсе.....	25
<i>Майоров А. П.</i> Конситуативное значение как предмет лингвистической экспертизы спорных текстов.....	31
<i>Дырхеева Г. А.</i> Бурятско-русское двуязычие: языковая репрезентация системы ценностей.....	36
<i>Серебренникова Е. Ф., Орсова А. А.</i> Эффективность дискурса: взаимодействие полноты событийности, аттрактивности, дестинации.....	41
<i>Жанаев А. Т.</i> Контексты использования языка и идеи социального лада (на примере бурятского языка).....	48
<i>Базарова Б. Б.</i> Когнитивно-корпусный подход в лингвистических исследованиях.....	53
<i>Дахалаева Е. Ч.</i> Автореферентные жанры интернет-дискурса как семиотически осложненные жанровые формы.....	56
<i>Салангина Е. С.</i> Транснациональные элементы в национальной медийной картине мира: репрезентация и дестинация в предметной сфере экологии	62
<i>Коккина К. В.</i> Эволюция ценностных ориентиров как объект междисциплинарного исследования: основные подходы к анализу.....	70
<i>Соколова Е. Ю.</i> Знак и значение в языковом сознании индивида.....	76

### II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

<i>Рогозная Н. Н.</i> Фонематическая модель языка.....	80
<i>Эрдэнэбаатар Эрдэнэтуяа.</i> Лексика и структура предложения как основа овладения языком.....	83
<i>Даржаева Н. Б.</i> Структура и семантика полипредикативных конструкций с глаголами мышления в бурятском языке.....	90
<i>Алтангадас Энхтуяа.</i> О некоторых вопросах научной терминологии в монгольском языке (на примере терминологии геологии).....	93
<i>Лувсандорж Долгоржав.</i> О культурологическом значении наименований монгольской национальной одежды.....	98
<i>Беляев А. Н.</i> Немецкие фамилии в словаре А. Гейнтце – П. Каскорби.....	103
<i>Хантакова В. М., Швецова С. В.</i> Роль имени собственного в представлении информации в эпонимном термине.....	107
<i>Хиад Дашидондогийн Энхбат.</i> Социальные функции монгольских антропонимов.....	112



<i>Сунжидмаа Дамдин.</i> Интенсификация и минимизация значения прилагательных в монгольском и английском языках.....	116
<i>Сон Ыйминь.</i> Сравнительный анализ корейского и монгольского языков на примере слова «нога».....	121
<i>Сухбаатарын Соёлжин, Ойдовын Сухбаатар.</i> Заимствования в ногайском языке.....	125
<i>Ганжуур Уранчимэг.</i> Анафора как связующее лексическое средство в тексте (на материале монгольского и русского языков).....	130
<i>Доржиева Г. С.</i> Типология терминов родства в бурятском и французском языках.....	136
<i>Заманстанчук Д. Э.</i> Билингвальная фонологическая модель обучения (корейский и русский языки) .....	141
<i>Доржиева Г. С., Серебренникова А. А.</i> Территориальный аспект суеверий франкофонов Бельгии.....	147

### **III. СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ДРУГИЕ ОБЪЕКТЫ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

<i>Бережнова Л. Н., Поминова О. Л.</i> Родной язык и культура как факторы гуманитарного познания в исследовательской работе.....	155
<i>Загряжкина Т. Ю.</i> Социальные представления в профессиональном дискурсе преподавателей французского языка.....	159
<i>Игнатович Т. Ю.</i> Восточнозабайкальский русский диалектный дискурс в коммуникативно-прагматическом аспекте исследования.....	162
<i>Бадмажапова Э.</i> Аппелятивы английского сословного дискурса на материале сценария J. Fellowes к сериалу «DOWNTON ABBEY»).....	168
<i>Хилханова Э. В.</i> Буряты-мигранты в европе: монголы или русские?.....	171
<i>Невежина Е. А.</i> Французский язык на острове Мартиника: результаты анкетирования.....	177
<i>Колмакова О. А.</i> Миф об интеллигенте в современной русской прозе.....	181
<i>Бессчастливая А. М.</i> К технологии конструирования политического дискурса в СМИ.....	185
<i>Хань Дун, Дондокова М. Ю.</i> Тенденции развития современной китайской поэзии.....	191
<i>Булгутова И. В.</i> Ценностная картина мира в лирике Ж. Юбухаева.....	194
<i>Кэрл В. Д.</i> Современная американская поэзия: ее зарождение и магия... ..	198
<i>Эрбен Д.</i> «Эфани» Пола Ганн Аллен: Язык фрагментов.....	207
<i>Бадмацыренова Д. Б., Бадмаев Ц. Б.</i> Особенности функционирования интертекстуальных включений в романе М. Хэддона «The curious incident of the dog in the Night-time».....	211
<i>Бадмацыренова Д. Б., Еманакова Т. А.</i> Экспрессивный синтаксис в романе Иэна Макьюэна «Atonement».....	217
<i>Бобкова Н. Г.</i> Концепция «Мир как текст» как основа постмодернистского дискурса.....	223
<i>Хань Бо.</i> Языковое наследие и особенности языка современной поэзии Китая.....	228
<i>Рабданова Л. Р.</i> О тенденции развития графического оформления современного прозаического текста.....	233

#### IV. ПЕРЕВОД КАК НЕОДНОЗНАЧНОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Хухуни Г. Т.</i> Переводной текст: фотография, портрет или замена оригинала?.....	239
<i>Горшкова В. Е.</i> «Принцип ответственности» переводчика в контексте полилога культур.....	243
<i>Иванова О. Ю.</i> Переводческая модель И. Ф. Анненского как форма коммуникативной практики.....	250
<i>Платицына Т. В., Мартынова С. В.</i> Стратегии преодоления когнитивного диссонанса при переводе культурно-обусловленных окказионализмов (на примере романа Т. Пратчетта «GoingPostal»).....	257
<i>Кондратьева Е. О.</i> Методика определения интерферирующего потенциала пунктуационных знаков.....	263
<i>Будаева Ц. Л.</i> Обоснование непереводимости паремий (на примере перевода бурятских паремий на английский язык).....	268

#### V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Языкова Н. В.</i> Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения.....	275
<i>Чойдон Зээнямбуу, Дашицэрэн Отгонтуяа.</i> Обучение иностранным языкам в Монголии в эпоху глобализации.....	282
<i>Селенге Туул, Гомбосурен Церендаваа, Мураи Мунююки.</i> Образование в Монголии в конце тысячелетия: историческая перспектива и современность.....	286
<i>Суворова М. А.</i> Применение лингвокультурологического подхода в преподавании английского языка в экономическом вузе.....	291
<i>Никитина-ден Бестен О.</i> Преподавание творческого мышления в бизнес-школе: междисциплинарный подход.....	296
<i>Орбодоева Л. М.</i> Метакомпетенция как основа формирования универсальных компетенций в языковом вузе.....	300
<i>Чугунникова И. Н.</i> Одаренность как направление индивидуализации обучения иностранному языку.....	306
<i>Чултэмсурэн Наранцэцэг, Епрууз Бямбасурэн.</i> Обучение английскому языку для специальных целей в Монгольском государственном университете.....	312
<i>Разумкова Н. В.</i> О концепции построения учебного курса «Межкультурная коммуникация» для китайских студентов-русистов.....	316
<i>Коренева М. Р.</i> Принципы построения учебно-методического пособия «Античная культура».....	323
<i>Дюссо В.</i> Французский язык в Сибири: из опыта преподавания.....	329

## VI. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Бидагаева Ц. Д.</i> Разработка профиля компетентного преподавателя иностранного языка в вузе путем рефлексии.....	338
<i>Столярова И. Н.</i> Межкультурный подход в обучении лексике китайского языка.....	348
<i>Васильева Е. В.</i> Использование элемента «Форум» электронной образовательной среды Moodle в обучении иностранному языку в вузе.....	353
<i>Энхцэцэг Цэгмид, Бадамцэцэг Бадамдорж.</i> О некоторых способах развития умений академического чтения на английском языке у студентов неязыкового вуза.....	359
<i>Овчинникова М. Ф., Ильюшкина А. Ю.</i> Интеграция приемов развития критического мышления в процесс обучения чтению на иностранном языке (Lake Baikal Box: a toolkit for primary and middle grade students).....	364
<i>Круглов В. В.</i> Информационно-коммуникативные технологии в процессе подготовки школьников к всероссийской олимпиаде по китайскому языку	371
<i>Наследова А. О.</i> Технология «Обучение в сотрудничестве»: организация групповой работы на занятиях по иностранному языку в вузе.....	375
<i>Тараскина Я. В.</i> Технология «CASE-STUDY» как средство формирования общепрофессиональных компетенций будущих переводчиков.....	380
<i>Федотова Н. А.</i> Особенности работы над оригинальным текстом при обучении первому иностранному языку на языковом факультете (на примере дисциплины «Литературный текст»).....	387
<i>Сандагсүрэн Дугармаа, Цэвээндорж Байгалмаа.</i> Использование монгольских традиционных игр в преподавании английского языка как иностранного.....	393
<i>Сурен Чимед, Дэмбэрэлдорж Золжаргал.</i> Комплексный подход к проверке навыков говорения на английском языке.....	398
<i>Улазаева Г. В.</i> Развитие социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале фильма Б. Дышенова «Наказ матери»).....	406
<i>Энхжин Лхагвабат, Баасанжав Мөнхдөл.</i> Развитие мотивации в изучении иностранного языка через домашнее чтение (английский язык, уровень Upper-Intermediate).....	411

## CONTENT

<i>Dorzhieva G. S.</i> Introduction.....	5
--	---

### I. MULTI- AND INTERDISCIPLINARY APPROACH AND RELATED METHODOLOGY

<i>Tarasov E. F.</i> Ontology and phenomenology of linguistic and non-linguistic mind.....	6
<i>Zalevskaya A. A.</i> To multidisciplinary study of semiosis.....	10
<i>Dashinimaeva P. P.</i> Bracketing cognition-ideation out of language: learning a lesson.....	14
<i>Semenova E. V.</i> On the linguistic interdisciplinary approach.....	21
<i>Antonova K. N.</i> Implementation of intermedia relations of literature and painting in the modernist discourse.....	25
<i>Maiorov A. P.</i> Contextual meaning in linguistic expert evaluation of controversial texts.....	31
<i>Dyrkheeva G. A.</i> Buryat-Russian bilingualism: language representation of system of values.....	36
<i>Serebrennikova E. F., Orsoeva A. A.</i> Effectiveness of discourse: interaction of eventfulness, attractivity and destination.....	41
<i>Zhanaev A. T.</i> Use of language and social order. Buryat case.....	48
<i>Bazarova B. B.</i> Cognitive-corpus approach in language studies.....	53
<i>Dakhalaeva E. C.</i> Self-reference genres as semiotically complicated genre forms.....	56
<i>Salangina E. S.</i> Transnational elements in the national media world picture: representation and destination in domain of ecology.....	62
<i>Kokina K. V.</i> Evolution of value orientations as an object of interdisciplinary research: main approaches to analysis.....	70
<i>Sokolova E. Y.</i> Sign and meaning in individual's linguistic consciousness	76

### II. CURRENT ISSUES IN LINGUISTIC THEORY

<i>Rogoznaya N. N.</i> Phonematic language model.....	80
<i>Erdenetuya Erdenebaatar.</i> Vocabulary and sentence structure as fundamentals of language construction.....	83
<i>Darzhaeva N. B.</i> Structure and semantics of polypredicative structures with verbs of thinking in the Buryat language.....	90
<i>Altangadas Enkhtuya.</i> On some issues of science terminology in the Mongolian language (the case of geo-science terms).....	93
<i>Luvсандорж Долгоржав.</i> Names of Mongolian traditional clothing and their cultural significance.....	98
<i>Belayev A. N.</i> German surnames in A. Heinze - P. Kaskorbi dictionary.....	103
<i>Khantakova V. M., Shvetsova S. V.</i> Role of a proper name in presentation of information in eponym term.....	107
<i>Khyad Dashdondog Enkhbat.</i> Socio-cultural factors in Mongolian naming	112
<i>Sunjidmaa Damdin.</i> Intensification and weakening the meaning of adjectives: Mongolian and English languages .....	116

<i>Song Euimin</i> . Comparative study of Korean language and Mongolian language: on the example of the word “leg”.....	121
<i>Sukhbaatar Oidovyn, Soyoljin Sukhbataaryn</i> . Mongolian loanwords in Nogai	125
<i>Ganjuur Uranchimeg</i> . Anaphora as the connective lexical means in the text (on the Mongolian and Russian language materials).....	130
<i>Dorzhieva G. S.</i> Typology of kinship terms in Buryat and French languages	136
<i>Zamanstanchuk D. E.</i> The bilingual phonological model of education (Korean and Russian languages).....	141
<i>Dorzhieva G. S., Serebrennikova A. A.</i> Territorial aspect of Belgian superstitions in the verbal and non-verbal communication.....	147

### III. SOCIAL IDENTITY AND OTHER RELATED ISSUES IN DISCORSE RESEARCH

<i>Berezhnova L. N., Pominova O. L.</i> Native language and culture as humanitarian cognition factors in research.....	155
<i>Zagryazkina T. Y.</i> Special notions in the professional discourse of the French language teachers.....	159
<i>Ignatovich T. Y.</i> The East-Transbaikal Russian dialect discourse in communicative and pragmatical aspect of the research.....	162
<i>Badmazhapova E. B.</i> English social class discourse honorifics based on J. Fellowes' transcript, TV series “Downton Abbey”.....	168
<i>Khilkhanova E. V.</i> Buryat migrants in Europe: Mongols or Russians?.....	171
<i>Nevezhina E. A.</i> The French language in Martinique: results of survey.....	177
<i>Kolmakova O. A.</i> Myth of intellectual in contemporary Russian prose.....	181
<i>Besschastnaya A. M.</i> To the structuring of media political discourse.....	185
<i>Han Dong, Dondokova M.</i> Modern tendencies in Chinese poetry.....	191
<i>Bulgutova I. V.</i> Value world view in Zh. Yubohayev's poetry.....	194
<i>Carol V. Davis.</i> Contemporary American poetry: the making and the magic of it.....	198
<i>Erben D.</i> Paula gunn allen's “Ephanie”: a language of fragments.....	207
<i>Badmatsyrenova D. B., Badmaev T. B.</i> Peculiarities of intertextual inclusions functioning in the novel by m. Haddon “The curious incident of the dog in the night-time”.....	211
<i>Badmatsyrenova D. B., Emanakova T. A.</i> Expressive syntax in the novel of Ian McEwan “Atonement”.....	217
<i>Bobkova N. G.</i> The concept “The world as a text” as the basis of post-modern discourse.....	223
<i>Han Bo.</i> The linguistic heritage and peculiarities of contemporary Chinese poetry.....	228
<i>Rabdanova L. R.</i> Trends in grafic design of modern prosaic text.....	233

### IV. TRANSLATION AS MEDIATION VARIABLE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

<i>Khukhuni G. T.</i> Target text: a fotografy, a portrait or the substitution of the original?.....	239
--	-----

<i>Gorshkova V. E.</i> Responsibility principle of translator in the context of cultures polylogue .....	243
<i>Ivanova O. Yu.</i> Translation model I. F. Annenskii as a form of communicative practice.....	250
<i>Platitsyna T. V., Martynova S. V.</i> Strategies to overcome cognitive dissonance in translation of culturally-conditioned nonce-words (in T. Pratchett's novel "Going Postal").....	257
<i>Kondrateva E. O.</i> Methods of identifying the transfer potential of punctuation marks.....	263
<i>Budaeva T. L.</i> Untranslatability or relative translatability of paremic units (on the example of Buryat-into-English translation).....	268

## V. CURRENT ISSUES IN THEORY AND PRACTICE OF LANGUAGE TRAINING

<i>Yazykova N. V.</i> Challenges in intercultural approach to language pedagogy and ways to respond to them.....	275
<i>Choidon Zeenyambu, Dashtseren Otgontuya.</i> Teaching foreign languages in Mongolia in the era of globalization.....	282
<i>Selenge Tuul, Gombosuren Tserendavaa, Murai Muneyuki.</i> Education in Mongolia at the turn of the millennium: a historical perspective and the present day.....	286
<i>Suvorova M. A.</i> Applying linguocultural approach to teaching English in university of economics.....	291
<i>Nikitina-den Besten O.</i> Teaching creativity at a business school: an interdisciplinary endeavor.....	296
<i>Orbodoeva L. M.</i> Meta-competence as basis of universal competences developing in foreign language teaching.....	300
<i>Chugunnikova I. N.</i> Giftedness as a part of individualization in teaching a foreign language.....	306
<i>Chultemsuren Narantsetseg, Epruuz Byambasuren.</i> Teaching English for specific purposes at the national University of Mongolia.....	312
<i>Razumkova N. V.</i> On the concept of constructing the course "Intercultural communication" for Chinese students of Russian philology.....	316
<i>Koreneva M. R.</i> Principles of creating a textbook "Ancient culture".....	323
<i>Dusseau V.</i> Professeur de français en siberie : retour d'experience a Oulan-Oude.....	329

## VI. LANGUAGE LEARNING AND MODERN TECHNOLOGIES

<i>Bidagaeva T. D.</i> Developing a profile of a competent higher school FI lecturer via reflection.....	338
<i>Stolyarova I. N.</i> Intercultural approach in teaching Chinese vocabulary to Russian learners.....	348
<i>Vasilyeva E. V.</i> Using forum activity of e-learning moodle platform in teaching foreign languages to university students.....	353

<i>Enkhtsetseg Tsegmid, Badamtsetseg Badamdorj.</i> Some ways to improve academic reading skills of students who study English for specific purposes....	359
<i>Ovchinnikova M. F., Ilyushkina A. Y.</i> Integration of reading for critical thinking techniques in the process of teaching reading (Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students).....	364
<i>Kruglov V.</i> Informational and communicational technologies in the process of preparing pupils to the All-Russian Chinese language Olympiad.....	371
<i>Nasledova A. O.</i> The technology of “Cooperative learning”: the organization of group work at the lessons of foreign language in high school .....	375
<i>Taraskina J. V.</i> Case-study technology as a mean of forming general professional competence of future translation specialists.....	380
<i>Fedotova N. A.</i> The peculiarities of work on the original text within the discipline “Literary text in teaching the first foreign language” at the language facultyio.....	387
<i>Sandagsuren Dugarmaa, Tseveendorj Baigalmaa.</i> Using Mongolian traditional games in teaching efl for young students.....	393
<i>Suren Chimed, Dembereldorj Zoljargal.</i> A comprehensive approach to testing English speaking skills.....	398
<i>Ulazayeva G. V.</i> Socio-cultural competence development at classes of Russian as a foreign language (based on the film “Mother's Will” by B. Dyshenov).....	406
<i>Enkhjin Lhagvabat, Baasanjav Monkhdol.</i> Motivating upper-intermediate students in learning foreign languages through pleasure reading.....	411

Научное издание

# **ЯЗЫК-КУЛЬТУРА, МЫШЛЕНИЕ-ПОЗНАНИЕ. ИНТЕГРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Материалы международной научно-практической конференции,  
посвящённой 60-летию со дня рождения доктора филологических наук,  
профессора **Полины Пурбуевны Дашинимаевой***

(Улан-Удэ — Байкальская Ривьера, 28–30 июня 2018 г.)

Дизайн обложки  
*М. Гармажаповой*  
Компьютерная верстка  
*Т. А. Олоевой*

Свидетельство о государственной аккредитации  
№ 2670 от 11 августа 2017 г.

Подписано в печать 25.06.18. Формат 70x108 1/16.  
Уч.-изд. л. 30,64. Усл. печ. л. 37,1. Тираж 120. Заказ 114.  
Цена договорная.

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
E-mail: riobsu@gmail.com

Отпечатано в типографии Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Сухэ-